

Experiências com psicanálise na universidade

Ensino, pesquisa e extensão

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sergio Augusto Franco Fernandes
Suely Aires
(Organizadores)



Coleção E-Livro

**Experiências com Psicanálise
na Universidade:**
ensino, pesquisa e extensão

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo César Miguez de Oliveira

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

40170-115 Salvador-BA

Tel: (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br

www.edufba.ufba.br

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sergio Augusto Franco Fernandes
Suely Aires
(Organizadores)

**Experiências com Psicanálise
na Universidade:**
ensino, pesquisa e extensão

Salvador
EDUFBA
2016

2016, Autores

Direitos para esta edição cedidos à **EDUFBA**.

Feito o depósito legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto Gráfico

Angela Garcia Rosa e Josias Almeida Jr.

Capa e Editoração

Josias Almeida Jr.

Revisão

Leticia Rodrigues

Normalização

Adriana Santos Ribeiro

E96 Experiências com psicanálise na universidade [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa e extensão / Maria Thereza Ávila Dantas Coelho, Sergio Augusto Franco Fernandes, Suely Aires, organização e apresentação ; Eliane Maria Vasconcelos do Nascimento, prefácio. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – Salvador : EDUFBA, 2016. 164p. (Coleção E-Livro)

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20950>

ISBN - 978-85-232-1535-4

1. Psicanálise. 2. Universidades e faculdades. 3. Ensino. 4. Pesquisa. 5. Extensão. I. Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas, org. II. Fernandes, Sergio Augusto Franco, org. III. Aires, Suely, org. IV. Nascimento, Eliane Maria Vasconcelos do, pref. V. Título: Ensino, pesquisa e extensão. VI. Série.

CDU - 159.964.2: 378.4

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Elaboração: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

Editora filiada à

ECILAC
ASOCIACION DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

CBaL
Câmara Bahiana do Livro

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11

PRIMEIRA PARTE

Psicanálise e pesquisa na universidade

A impossível medida do intelectual	19
O rosto do resto: método psicanalítico e pesquisa na universidade	29
Considerações sobre a técnica da conversação no contexto da pesquisa em psicanálise	41
Estrangeiridade necessária? Notas sobre psicanálise e pesquisa na universidade	53
Psicanálise e universidade: um exame preliminar de teses em psicanálise no Brasil	67

SEGUNDA PARTE

Psicanálise, ensino e extensão na universidade

Os enganos de um ensino da psicanálise	89
Docência e subjetividade no discurso da histórica e do analista	103
Mal-estar na avaliação: psicanálise e ensino	121
Escola Aberta: limites e possibilidades da psicanálise	129

O que as toxicomanias nos ensinam?	139
Reflexões sobre o atendimento psicanalítico em clínica-escola	149
Sobre os autores	159

Prefácio

Criada há mais de 100 anos, a psicanálise hoje mantém um caráter que foi próprio quando da sua descoberta por Freud: a polêmica. Afinal, o inconsciente, tal como foi por ele sistematizado, configurava-se como um novo objeto de estudo? De que se tratava afinal? Poderíamos ainda hoje questionar, a partir do modelo de trabalho com que Freud nos legou, se ele fazia ciência. Que modalidade de trabalho ele nos apresentou? Era um trabalho científico? Freud fez pesquisa? São perguntas frente aos fenômenos da vida mental com os quais ele se confrontava, isolava, analisava, descobria, comprovava, sistematizava e divulgava em todas as etapas de sua descoberta. Para isso não utilizava apenas como objeto de seus estudos o material relativo à observação e documentação dos relatos dos seus pacientes. Utilizava a si próprio como parte do universo estudado, partindo da experiência com seus sonhos e lembranças.

Trata-se de uma confluência bastante original, principalmente para sua época, quando sujeito e objeto da investigação coincidiam. Vemos que Freud desenvolvia todas as etapas próprias de uma pesquisa. Nesse sentido, a psicanálise surge com um novo e original objeto e campo de conhecimento. A pesquisa psicanalítica tem por objeto o inconsciente e, daí, a teoria faz da prática clínica algo específico e irreduzível. A psicanálise é uma prática clínica que se abre a novos sentidos e a um devir de novos conceitos. Estes podem surgir a partir da constatação de novos problemas e novas questões. Freud (1919[1918]/1996) já havia pensado na relação psicanálise e universidade quando escreveu “Sobre o ensino da psicanálise nas universidades” .

É, portanto, na clínica – e através das técnicas por Freud sistematizadas, a saber: a livre associação do paciente, a transferência, o trabalho de escuta e interpretação do psicanalista e de sua atenção flutuante –, que todo o trabalho de investigação e pesquisa se estabelece. Freud, através das suas investigações e pesquisas, decifrou os determinantes dos sintomas e sofrimentos psíquicos, cuja clareza de suas múltiplas determinações ele nos legou através de sua obra.

Não é possível pensar a prática clínica sem o trabalho incessante de investigação. Tratamento psicanalítico e pesquisa coincidem. Investigação é sempre pesquisa, sistematizada ou não, como ocorre nos moldes das pesquisas realizadas nos meios acadêmicos e científicos.

O que significa fazer pesquisa em psicanálise no espaço acadêmico? Por pesquisa se entende um conceito ligado diretamente à noção de investigação, de indagação e aos estudos sistematizados com a finalidade de se buscar descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos ao conhecimento. É a minuciosa tarefa de verificação de dados ou da realidade e, enfim, é a tentativa rigorosa de se encontrar a “verdade”. Isso pode ser compreendido para qualquer área do conhecimento humano.

A partir dessas questões, os autores do presente livro se debruçaram para pensar a relação entre a psicanálise e universidade: no viés do ensino, pesquisa e extensão. Trabalho instigante! A proposta de articular os temas psicanálise e universidade já é por si só polêmica, mas os autores vão mais longe e resolveram refletir sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, o trinômio que compõe a forma de ser e a estrutura da própria universidade.

A obra apresenta os pontos de convergência e também de divergência entre esses dois campos de saber: as instituições psicanalíticas, que formam os psicanalistas preparando para a prática clínica, e a universidade, lugar do saber por excelência. Os autores nos trazem uma gama de inter-relações possíveis, baseados nas construções teóricas de Freud e do psicanalista francês Jacques Lacan. Este último, com a criação da Teoria dos Quatro Discursos, formulou o Discurso do Mestre e o Discurso da Universidade, abrindo novas possibilidades de leitura à questão.

A pesquisa sobre o tema apresentado no livro tem mostrado a universidade como espaço privilegiado para novos estudos e trabalhos e não apenas para a divulgação da teoria psicanalítica. O leitor encontrará, na leitura dos textos, uma ampla e rica abordagem, apresentada das mais variadas formas de articulação entre psicanálise e universidade, confrontadas com uma riqueza de possibilidades práticas que, baseadas na teoria psicanalítica, se realizam na universidade. Os autores nos trazem uma gama de experiências em trabalhos com o público nas clínicas-escolas, os atendimentos aos usuários de drogas e seus familiares, os trabalhos nos diversos campos sociais, como o uso das

técnicas da conversação como pesquisa. Apresentam ainda uma ampla história dos cursos que se destinam à divulgação da teoria e pesquisa psicanalítica, nas universidades brasileiras, tanto na graduação como na pós-graduação.

O pesquisador psicanalista pode também participar de grupos de trabalho de pesquisadores num movimento de integração com outras áreas do saber, num trabalho pluridisciplinar, como a linguística, a lógica, a arte, a psiquiatria e as humanidades. Isso é bastante salutar e é também uma maneira de continuar a obra e o espaço aberto por Freud. Desse modo, o livro nos mostra o quanto as possibilidades de aproximação e o diálogo entre os diversos campos são possíveis.

Eliane Maria Vasconcelos do Nascimento¹

1 Psicóloga, psicanalista, mestre em teoria psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em história social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), vice-coordenadora e docente do curso de especialização em teoria da clínica psicanalítica da UFBA.

Apresentação

Freud (1919 [1918] /1996), no artigo intitulado “Sobre o ensino da psicanálise nas universidades”, ressalta que podemos abordar a relação entre universidade e psicanálise por dois pontos de vista, o de cada um dos termos dessa relação: de um lado, o olhar e inserção da psicanálise na universidade; de outro, o olhar da universidade sobre a produção psicanalítica. Tradicionalmente, deparamo-nos com a psicanálise nos cursos de psicologia e medicina; posteriormente, a educação, a antropologia, a sociologia, a saúde coletiva, a linguística, os estudos de gênero, a filosofia, a história, a crítica literária, as artes e tantos outros campos sustentaram – e vêm sustentando – um diálogo com a psicanálise. Ainda que de forma não claramente declarada, o espaço da psicanálise na universidade tem crescido muito, mais fortemente no que diz respeito à pós-graduação, como atestam diversas publicações sobre o tema. Ao fazer referência à presença da psicanálise na universidade, Freud afirmou que caberia analisar o desejo dessa instituição, ao inserir o saber da psicanálise na formação acadêmica dos diversos profissionais. Daí, então, sua interessante provocação: por que incluir a psicanálise na universidade? Que efeitos o ensino da psicanálise provoca ao se inserir no ambiente acadêmico? E, por sua vez, que efeitos sofre a psicanálise por sua inclusão nos currículos e atividades universitários? Nesse sentido, torna-se relevante discutir tanto o lugar da psicanálise na universidade quanto o modelo de universidade proposto e produzido na contemporaneidade, criando oportunidades para ampliar a reflexão e a produção de saberes sobre essa temática.

A ideia de organizar este livro surgiu, assim, após a realização de um simpósio sobre o tema, na Universidade Federal da Bahia. Os trabalhos aqui reunidos integraram o referido simpósio e foram aprimorados e desenvolvidos por seus autores. Agrupamos os textos de acordo com as discussões desenvolvidas: na primeira parte encontram-se os capítulos que abordam as relações entre a psicanálise e a pesquisa na universidade. A segunda parte, por sua vez, discute práticas de ensino e extensão na universidade, problematizando-as à luz da psicanálise.

O primeiro dos artigos, “A impossível medida do intelectual”, de Antônio Teixeira traz uma rica discussão para o campo psicanalítico ao colocar em questão a função do analista e sua doutrina em relação à capacidade de intervenção na universidade. Pensar tal questão no ambiente acadêmico, com sua atual exigência de produtivismo, permite debater o que se coloca como negociável ou inegociável nesse campo político e ético. Em seu artigo, José Francisco Miguel Henriques Bairrão, em “O rosto do resto: método psicanalítico e pesquisa na universidade”, discute a noção psicanalítica de sujeito e afirma que este pode aparecer com qualquer rosto que tome emprestado dos restos da objetividade do mundo. É nesse contexto que o autor defende ser possível pensar uma pesquisa psicanalítica intrinsecamente histórica e social, bem como supor atos analíticos em rede social, fora dos consultórios. Desse modo, destaca a face pública e cultural da psicanálise. A discussão sobre a pesquisa em psicanálise na universidade é também abordada no artigo “Considerações sobre a técnica da conversação no contexto da pesquisa em psicanálise”, em que os autores Jackeline Kruschewsky, Maria Thereza Ávila Dantas Coelho e Sérgio Augusto Franco Fernandes retomam as discussões sobre método em psicanálise, situando aí uma perspectiva ética que inclui o desejo do analista. Em sua argumentação, destacam as diversas contribuições da técnica de conversação à pesquisa em psicanálise, apostando na criação de espaços de experiências compartilhadas, úteis para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas. O texto de Carlota Ibertis, “Estrangeiridade necessária? Notas sobre psicanálise e pesquisa na universidade”, se propõe a examinar a racionalidade psicanalítica, que contempla vertentes do pensamento teórico e do pensamento clínico, em relação à racionalidade científico-filosófica que caracteriza a universidade desde suas origens. Nesse jogo tensional, a autora defende que algumas formas de estranhamento acompanham necessariamente a presença da psicanálise na universidade e lança uma pergunta provocativa: interessa hoje à psicanálise aceitar o desafio de uma inserção interdisciplinar na universidade? O último capítulo desse segmento, intitulado “Psicanálise e universidade: um exame preliminar de teses em psicanálise no Brasil”, de autoria de Camila Fonteles e Denise Coutinho, realiza um exame preliminar das teses em psicanálise no Brasil e, para tanto, traça um breve perfil da produção atual do conhecimento em psicanálise na pós-graduação. Após a realização desse

estudo, conclui que a presença da psicanálise na universidade tem contribuído para a própria psicanálise por promover uma interlocução sistematizada com outras áreas de saber, gerando posições diversas dentro do campo psicanalítico. Os dados analisados revelam uma presença da psicanálise na universidade cada vez mais qualificada academicamente e, ao mesmo tempo, o reconhecimento, por parte dos psicanalistas, de que a universidade é um lugar também legítimo de produzir conhecimentos sobre e em psicanálise.

A segunda parte é iniciada pelo artigo “Os enganos de um ensino da psicanálise”, em que Paulo Márcio Gabrieli discute a relação entre transmissão e ensino, alertando para os riscos de se supor que o saber teórico da psicanálise é ministrado pelo mestre para um aluno. É apenas por meio da referência à clínica que se produz um deslocamento da técnica para a ética, implicando necessariamente o analista em sua análise pessoal. Nesse sentido, conclui que o discurso que sustenta a essência da psicanálise é o discurso do analista. Ana Laura Pepe, em “Docência e subjetividade no discurso da histórica e do analista”, também recorre à teorização lacaniana sobre os discursos para discutir a angústia ligada à docência. Nessa direção, argumenta que se pode considerar o surgimento do discurso do mestre na prática docente como sua face de ordenamento na forma de uma metodologia pedagógica, e o discurso da universidade, como ligado aos aspectos educativos inerentes à transmissão dos saberes já instituídos culturalmente. Mas é no recurso ao discurso da histórica que a autora propõe falar da emergência de outra posição em relação ao saber, para daí indicar que a presença do discurso do analista na docência diz respeito a momentos pontuais em que há emergência da verdade, na forma de um saber novo. Conclui que os giros discursivos nos permitem discutir o tema sem, no entanto, supor qualquer normatização do docente, sustentada nas qualidades ideais para o exercício de sua tarefa. Trata-se, em última instância, da possibilidade de que o docente venha a tomar outra posição frente ao saber, que lhe permita ver a docência como tarefa e não como função de seu ser. O mal-estar também é o ponto central do artigo de Francisco Zorzo, intitulado “Mal-estar na avaliação: psicanálise e ensino”, que tem como objetivo recolocar em discussão o processo educativo de avaliação fazendo uso dos conceitos psicanalíticos de transferência e projeção. Partindo de recortes de falas, o autor propõe trazer alguma luz sobre os

mecanismos que afetam os participantes e aponta para a necessidade de flexibilidade na avaliação, de modo a reduzir a feição superegóica e autoritária por parte do agente avaliador. O capítulo “Escola Aberta: limites e possibilidades da psicanálise”, escrito por Rita Gonzales, apresenta o dispositivo criado pelo Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD) em 2011, cuja proposta é oferecer a usuários de substâncias psicoativas a oportunidade de retomar os estudos a partir dos temas que sejam do seu interesse e de acordo com sua perspectiva pessoal sobre os conteúdos abordados. A aposta consiste em possibilitar que o sujeito encontre uma nova condição de investimento no aprendizado, o que pode vir a provocar seu deslocamento da ligação exclusiva com o objeto-droga. Evitando uma pedagogia psicanalítica ou uma psicanálise pedagógica, a autora discute os impasses e os limites desse dispositivo que propõe reinventar possibilidades de subjetivação por meio da inscrição do desejo do sujeito pela palavra. Advindo também das experiências desenvolvidas no CETAD, o capítulo “O que as toxicomanias nos ensinam?”, de Marlize Rêgo, se propõe a refletir sobre as inúmeras leituras desse fenômeno, de modo a estimular uma posição crítica dos alunos e profissionais, num movimento de desconstrução e reconstrução do saber sobre o fenômeno e sobre as práticas que o envolvem, que se desenvolve em um serviço universitário. Sustentado no tripé psicanálise/medicina/socioantropologia, o CETAD provoca uma nova amarração entre esses saberes, objetivando a produção do novo, do diferente, a fim de contemplar a mutabilidade do sujeito, uma nova racionalidade cultural e novos modos de estar no mundo. O último capítulo desta coletânea, “Reflexões sobre o atendimento psicanalítico em clínica-escola”, de Suely Aires, Diogo Sousa e Fernanda Paranhos-Passos, surge como efeito de uma experiência de estágio em psicologia em um serviço universitário. Em sua argumentação, que inclui a perspectiva do aluno e do supervisor, apresenta a triagem psicológica em um serviço público, para discutir tanto a imprevisibilidade da condução das sessões quanto a prática de supervisão em psicanálise no espaço da universidade. Conclui que no espaço da supervisão mostra-se claramente o quanto a particularidade da construção do saber na experiência clínica se coloca em oposição à generalidade e universalidade do saber acadêmico e que, apenas por meio do laço transferencial, pode vir a se

sustentar a construção de um espaço em que as singularidades sejam respeitadas em sua possibilidade de invenção.

A variedade dos artigos visa ofertar ao leitor uma perspectiva ampliada dos estudos que discutem psicanálise e universidade. Esperamos que este livro contribua para o desenvolvimento de novos estudos e análises sobre o tema, e que contribua com as reflexões e a experiência daqueles que, de alguma forma, encontram-se tocados e/ou envolvidos pelas relações entre a psicanálise e a universidade.

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sergio Augusto Franco Fernandes
Suely Aires

PRIMEIRA PARTE

Psicanálise e pesquisa na universidade

A impossível medida do intelectual

Antônio Teixeira

[Le pouvoir] lui reproche d'être celui qui toujours nie, bien qu'il sache parfaitement que la contestation est une démarche nécessaire de la pensée scientifique.

(SARTRE, *Playdoyer pour les intellectuels*)

Neste texto, buscarei expor os resultados preliminares de uma pesquisa recente, na qual discuto o valor incomensurável relativo ao que se produz na universidade, valor que, no meu entender, tem grande afinidade com o que se pode esperar de um psicanalista. Em momento anterior (TEIXEIRA, 2011), problematizei as dificuldades que os psicanalistas enfrentam em relação à imposição, cada vez mais exigente, dos índices de produtividade acadêmica em função da mercantilização progressiva do ensino universitário, com sua exigência de criar sistemas de equivalência para padronização do saber como produto quantificável a ser colocado no comércio. Discuti no artigo o que para mim havia de essencial a propósito da oposição estrutural entre a transferência amorosa de saber, que requer a experiência psicanalítica, e a exigência de sua medida padronizável pelas regras universitárias. Por isso achei por bem expor a vocês os resultados preliminares de outra pesquisa mais recente, na qual busco tratar de um outro valor incomensurável relativo ao que se produz na universidade, valor que, no meu entender, tem grande afinidade com o que se pode esperar de um psicanalista. Esse valor incomensurável diz respeito a um personagem há tanto em desuso, em nossos tempos de Facebook e de culto de si mesmo, que chega a ser temerário ressuscitá-lo: eu me refiro, explicitamente, antes de demonstrar por quais motivos o faço, à figura hoje desacreditada do intelectual.

Por que, então, trazer à nossa discussão a figura tão incômoda, tão desprovida de atrativos que atualmente se encarna no intelectual? Que interesse poderíamos ter pelo personagem do “intelô”, que hoje todos evitam nas conversações? Se à universidade já pouco interessa manter a presença do psicanalista entre docentes e pesquisadores, que sentido faz, então, evocar aqui a personalidade incomodativa do intelectual?

Antes de responder a essas questões, seria necessário definir minimamente o que vem distinguir o intelectual do pesquisador, já que estamos num colóquio dirigido ao tema da pesquisa universitária. Para tanto, eu pediria a permissão de vocês para ler algumas passagens da célebre conferência pronunciada por Jean-Paul Sartre no Japão, no ano de 1966, em defesa dos intelectuais. Digamos, então, em princípio, parafraseando o argumento de Sartre, que o pesquisador ou técnico do saber se define como uma espécie de profissional que é pago para investigar e transmitir o conhecimento e que ele se engana, quanto a seu ofício, quando se coloca em posição crítica contra o poder que subvenciona suas atividades. No momento em que questiona o sentido, o valor ou a razão de ser de seu ofício, o pesquisador deixa de ser apenas um pesquisador, ou um técnico do saber, e começa a assumir as feições perturbatórias do intelectual. O intelectual passa a ser, assim, esse indivíduo insolente que se recusa a fazer o que se espera do pesquisador, mas que necessita do seu minguado salário para sobreviver. No dizer daqueles que o acusam, o intelectual é um pedante que abusa de sua notoriedade para sair do seu domínio e questionar o funcionamento da sociedade, tudo isso em nome de uma posição crítica vista como um insulto do senso comum. Ele é, em suma, o sujeito que se mete com o que não é de sua conta, que opina onde não foi chamado. (SARTRE, 1990, p. 221-222)

Vale lembrar, a bem verdade, que no período em que Sartre pronunciara sua conferência (1966), o intelectual ainda era tolerado como uma espécie de mal necessário. Já se foi, contudo, esse momento francês – cuja figura emblemática é a de Jean-Luc Godard –, em que se aceitava conservar esse ser perturbador e inquieto a pretexto de enriquecer a cultura com a sua contradição. Em nosso momento, predominantemente anglo-saxônico, tudo que finalmente se espera é que o progresso da ciência termine por extinguir esses questionadores in-consequentes, recolocando, em seu lugar, pesquisadores pragmáticos

e sérios, rigorosamente especializados. Mas será de fato possível, eu lanço a pergunta, subsidiar um pesquisador como fazemos em nossa universidade, sem correr o risco de vê-lo novamente se metamorfosear na figura insolente do intelectual? Digamos provisoriamente que sim: basta que ele seja estritamente remunerado em função da atividade de produção para a qual foi contratado. Para esse fim, entulhemos ao máximo sua mesa com formulários e relatórios técnicos, de modo a não lhe restar muito tempo para questionar o que faz.

Não obstante, pode acontecer que, num dado momento, um pesquisador, digamos, um biólogo que trabalha com a produção de uma vacina, descobre que o resultado de sua pesquisa pode ser usado na construção de uma arma biológica. Ou senão, para retomarmos o exemplo de Sartre, que físicos de um laboratório especializado na fissão do átomo, assustados com a potência destrutiva de sua investigação, resolvam produzir um manifesto contra o uso da energia nuclear. O que pensar quando um pesquisador remunerado para produzir artigos em revistas estritamente bem qualificadas se dá conta de que a investigação verdadeiramente inovadora frequentemente se divulga em veículos marginais? O que ocorre quando ele percebe que o valor de uma pesquisa científica não se deixa medir por critérios quantitativos de produção, sendo por vezes necessário um longo período de improdutividade para realizar uma pesquisa efetivamente transformadora? Pois bem, são nessas situações que os setores de fomento não controlam, que o pesquisador corre o risco de deixar de ser pesquisador e se transformar, no mais das vezes malgrado ele mesmo, num intelectual.

Eis o momento, portanto, em que o pesquisador pode sair do limite de sua competência para meter-se com o que não é de sua conta, como faz o intelectual: investigar a fissão do átomo é de sua competência, julgar quanto à legitimidade de seu uso é assunto restrito à esfera do direito e da política. Tem seu interesse notar que é nesse campo da prática, e não, como se pensa, da filosofia acadêmica, que geralmente emerge o intelectual. Se me proponho, pois, a falar aqui do intelectual como valor incomensurável a uma plateia de pesquisadores, é para enfatizar que o lugar em que ele germina não é o campo da classe dominante, que define os fins de produção, nem tampouco o da classe trabalhadora, que realiza o que deve ser produzido. O intelectual, quando tem que surgir, aparece justamente no campo de mediação em que

normalmente habitamos, nesse campo destinado à pesquisa e ao saber prático onde se realiza o exame das estratégias possíveis de produção, a fim de selecionar e otimizar a mais adequada.

Por isso afirmamos, na esteira de Sartre, que a formação ideológica do intelectual encontra-se definida, como é o caso da nossa, por um sistema constituído por cima. A classe dominante faz de nós especialistas da pesquisa que a ela interessa e nos coloca frequentemente como agentes de um particularismo ideológico, como foi o caso de trabalhos psiquiátricos destinados a estabelecer medidas antropométricas que verificavam a inferioridade dos africanos nos tempos da colônia. Mas esses são tempos remotos, dirão vocês. Nosso momento é outro, a ciência adquiriu autonomia na definição do seu campo de saber. Afora isso, em que pese algumas falhas inevitáveis, os comitês de ética estão sempre a postos e vigilantes, prontos para prevenir abusos maiores. Ledo engano, cabe responder.

Sabemos, por exemplo, segundo estudo dirigido por Lisa Cosgrove, da Universidade de Massachussets, que 56% dos psiquiatras que elaboraram os critérios diagnósticos do DSM IV mantinham relações financeiras com a indústria de psicofármacos. Sabemos também que os médicos universitários se tornaram, nos Estados Unidos, a própria chave desse sistema altamente lucrativo. Tecnicamente chamados de Key Opinions Leaders (KOL), esses profissionais não somente atuam enquanto docentes nas universidades como também publicam artigos em periódicos científicos moldados segundo as estratégias de *marketing* dos laboratórios. É sabido que praticamente todos os profissionais que contribuíram com a elaboração da última versão do DSM podem ser descritos como KOLs. Suas funções universitárias não só lhes permitem publicar em revistas científicas, como lhes conferem o poder de estabelecer pareceres de aceitação. Se considerarmos, então, a dura lei do *publish or perish* da qual hoje depende a obtenção de verbas para realização de pesquisas, percebemos a gravidade de se deixar a avaliação docente nas mãos desses serviços do *marketing* farmacológico. Eu poderia, se vocês quisessem, ainda citar inúmeros outros casos de abusos mercadológicos cientificamente maquiados, como é o caso dos diagnósticos criados por encomenda para gerar demandas de medicação (distímia ou transtorno de hiperatividade), mas a lista seria imensa. Eu recomendo, para esse fim, a leitura e a releitura do livro de Agnes Aflalo sobre o

autismo, além do artigo, já publicado em versão brasileira do *Le Monde Diplomatique*, intitulado “Os vendedores de doenças”. (AFLALO, 2012)

Mas voltemos ao eixo de nossa discussão. O intelectual não surge no campo neutro de um saber isento de sua deturpação ideológica. Ele germina invariavelmente, como dizíamos, no meio controlado pela classe dominante representada seja por Wall Street, no caso da ciência econômica, seja pela indústria de psicofármacos, no caso acima descrito, que subvenciona, direta ou indiretamente, a produção e transmissão do saber técnico ou da pesquisa científica. É nesse meio em que habitamos que o intelectual pode ou não aparecer. Sua possível ocorrência decorre do fato, explica-nos Sartre, de que o pesquisador assim convocado pela classe dominante sofre de uma crucial contradição. Ele se quer autônomo e universalista, no sentido em que busca construir um saber e uma prática não dirigidos por interesses particulares, mas logo percebe que os resultados de sua pesquisa são usurpados por uma classe particular que detém o poder financeiro. E vê que sua ciência, assim submetida ao particularismo, é serva de uma ideologia. O problema é que ele sabe que a própria ideia de utilidade prática que orienta sua pesquisa se coloca em princípio como universal e não deveria, portanto, submeter-se a essas limitações. Quem faz uma pesquisa sobre a esquizofrenia, não visa tratar somente o esquizofrênico da alta burguesia, já que a indeterminação social do doente está no horizonte de sua universalização. E, no entanto, o pesquisador percebe, contrariado, que sua invenção beneficia somente um pequeno número de pessoas dotadas de maior poder aquisitivo, conforme verificamos no caso do preço proibitivo dos antipsicóticos atípicos para a maior parte da população.

Tal como a figura da consciência infeliz descrita por Hegel, no capítulo IV de sua *Fenomenologia do Espírito*, o pesquisador encontra-se constantemente às voltas com essa contestação recíproca do universal do saber com a particularidade da classe em que se representa. O poder que o subvenciona não desconhece esse dado e, por isso, sempre considera o pesquisador como uma figura eminentemente suspeita: ele nele vê um contestador, embora saiba que a contestação é uma atitude necessária ao procedimento científico. Pois mesmo que o pesquisador adote posições tradicionalistas e conservadoras, a própria consideração do objeto de sua pesquisa contesta seu ponto de vista, visto que dessa contestação depende o próprio progresso de sua ciência. Foram as

experiências de Michelson e Morley sobre a velocidade da luz, e não sua atitude de contestação que os levaram a questionar, em seu conjunto, o modelo da física de Newton. Por isso dizemos que a grandeza de Freud, ao considerar a etiologia sexual das neuroses, foi de ter tido a honestidade de se contestar, de trabalhar contra si mesmo. Sem ceder às suas reticências burguesas, ele vai dar à sexualidade uma extensão para qual ele próprio jamais nutriria nenhum tipo de estima.

Dessa contradição, portanto, entre o poder que o conserva e a pesquisa que o leva a contestar o que ele é convocado a fazer, seguem-se, no dizer de Sartre, duas possibilidades:

1. Ainda que contrariado, o pesquisador aceita a ideologia dominante ou se acomoda a ela, colocando o universal a serviço do particular. Ele torna-se apolítico, agnóstico, adotando, no mais das vezes, a atitude de quem sabe que é assim, mas que não quer em nada saber;
2. Sem ceder de sua contrariedade, ele se confronta com o particularismo de sua ideologia, recusa de se submeter a ela e a seus fins que lhe são proibidos de contestar. Então, o pesquisador se torna um monstro, ou seja, um intelectual, alguém, como os outros dirão, que se mete com o que não é de sua conta.

Mas qual seria, então, para retomar a pergunta de Sartre, a função do intelectual? Difícil dizer, já que ninguém incumbiu o intelectual de nenhuma função. A classe dominante dele não quer saber; ela só se interessava, conforme dizíamos, pela função do pesquisador enquanto funcionário da superestrutura. As classes desfavorecidas, por sua vez, não o reconhecem em seu pertencimento, pois, via de regra, não podem engendrá-lo: ele é um especialista do saber prático determinado pelas finalidades da classe dominante. A classe média, donde o intelectual pode provir, em geral se acomoda na via do senso comum e recusa, em sua indolência servil, a experiência da contradição entre universal e particular que o engendra. A nada o intelectual é comensurável: em nada ele se reconhece, ninguém lhe concede qualquer estatuto. Sua existência não é sequer admissível, posto que ela não se admite a si própria, por ser a simples impossibilidade vivida por um pesquisador prático em se determinar na contradição que o define.

Essa definição faz do intelectual talvez o mais desmunido dos homens, do ponto de vista de sua vocação: ninguém lhe designa uma tarefa a cumprir. Uma greve do intelectual passaria completamente despercebida. Tudo do que ele dispõe, para se orientar, é da contradição de seu objeto que o obriga a rever os esquemas de representação de sua realidade em que habita. Se é antropólogo, logo desconfia das universalizações abstratas do homem, pois sabe que ali onde se propõe o homem universal, invariavelmente encontramos o homem burguês. Se é sociólogo, ele sabe que não basta, pelo mesmo motivo, combater discursivamente o racismo em nome de uma abstração universal da comunidade humana: a contradição interna de sua própria experiência lhe demonstra que essa atitude responde a uma necessidade de se lidar com uma abjeção que ele próprio traz dentro de si.

Seu inimigo mais direto é o falso intelectual, esse sim convocado, chamado para defender a ideologia particularista por meio de argumentos que se pretendem rigorosos, ou seja, como produtos de métodos cientificamente mensuráveis. Tais como os intelectuais, esses também são frequentemente pesquisadores, técnicos do saber prático, sentem que seus interesses estão ligados aos da classe dominante, porém não querem considerar a alienação a que estão submetidos. Ganham ares de intelectuais e começam contestando a ideologia da classe dominante; mas essa é uma contestação falseada que visa somente mostrar que no fim é a ideologia que tem razão. Ele não diz “não”, como intelectual verdadeiro; ele diz “é bem verdade que não, mas ainda assim [...]”. Tais argumentos são uma tentação para o intelectual, que tende a adotá-los para opô-los ao monstro em que se tornou em proveito do pesquisador obediente. Ainda assim, por necessidade, ele é obrigado a recusá-lo, porque esse monstro, atravessado pela contradição, não se deixa mais convencer.

Mas se de fato isso ocorre, de que lugar, fala, então, o intelectual, que não dispõe de uma localidade social para sua função? O que está em foco nessa discussão topológica é a relação do texto com o contexto. Digamos que para o funcionário do saber que enxerga sua práxis como um ofício fechado, o estudo da doutrina é suficiente para entender do assunto, basta ler os textos. Mas no caso do intelectual, que se vê conduzido a intervir sobre a realidade em que ele se situa, seria necessário relacionar o texto ao contexto. Essa necessidade nos conduz a discutir,

ainda que resumidamente, o conceito de campo como espaço intermediário entre o texto e o contexto, conforme um estudo sociológico de Pierre Bourdieu.

O campo, no dizer de Bourdieu (1992), seria um espaço societário dentro da sociedade, uma espécie de enclave composto por sujeitos que se relacionam de modo particular em torno de determinada doutrina. Embora os campos sejam mundos sociais como os demais, cada um deles obedece a leis específicas, podendo ter graus variáveis de autonomia. Esse grau de autonomia varia tanto em razão da intensidade das pressões externas, como era o caso, nos tempos de Freud, em que a psicanálise era obrigada a submeter-se a uma lei que somente admitia profissionais médicos entre os membros de sua doutrina, quanto dos mecanismos pelos quais um campo consegue resistir a essas imposições, para reconhecer somente suas determinações internas.

Dizemos, portanto, que o campo afirma sua autonomia pela capacidade de refratar as pressões externas, ao passo que sua heteronomia se mede pelo fato de que os problemas políticos incidam sobre ele diretamente. É fato que não se pode dizer a um arqueólogo que sua descoberta é de direita ou católica sem lhe provocar risos, mas em psicanálise ou em sociologia não raro ouvimos com naturalidade coisas assim. Por isso, quando dizemos que um campo é politizado, não estamos assegurando que ele seja autônomo. Muito pelo contrário, adverte-nos Bourdieu, o mais frequente é que a politização de um campo se realize ao preço de sua autonomia, fazendo com que pessoas sem elaboração epistêmica, porém dotadas de capital político, passem a intervir em nome de princípios heterônomos. É o que ocorre frequentemente nos congressos, onde se dá visibilidade científica a pessoas que não são necessariamente pesquisadores, mas que, no entanto, ocupam cargos de administração ou de gestão nos meios institucionais.

Existe, portanto, no meu entender, uma questão premente que se coloca para nós nesse campo em que se realiza o intervalo entre o texto e o contexto, entre nossa doutrina e nossa capacidade de intervenção. Essa questão diz respeito à possibilidade de fazermos ou não, do nosso campo freudiano, um espaço simultaneamente politizado e autônomo, ou seja, um campo permeável às negociações políticas, mas ao mesmo tempo ligado a um princípio inegociável de orientação. Assim como Zola, no caso Dreyfus, exerceu um ato político como escritor, e não

como político, é sobre a base de nossa autonomia como psicanalistas, e não de nossa capacidade de negociação política, que devemos intervir no espaço público.

Por mais que usualmente falemos do desejo atópico ou sem lugar do analista, isso não nos exime de localizar o lugar certo não de onde esse desejo parte, mas no qual deve se colocar. Trata-se do lugar em que o desejo se separa dos domínios particulares de interesses que regem a vida social, segundo a forma dos serviços dos bens referida por Lacan (1986) no *Seminário VII*. Cabe-nos, portanto, entender em que sentido o campo freudiano pode se orientar em torno de um desejo eminentemente desinteressado, alheio a todo tipo de cálculo de distribuição de poder.

Mas seria, enfim, possível alcançar a efetividade concreta do desejo desinteressado, ou isso não passa de uma abstração?¹ Na realidade, para darmos a esse lugar do desejo desinteressado sua dimensão concreta, é preciso, antes de tudo, tomar cuidado para não fazer do desejo desinteressado do psicanalista um desejo imotivado ou arbitrário, um desejo espontâneo do qual não se pode dar razão. Para dar razão a esse desejo, é necessário colocar, no lugar do conceito utilitarista de interesse, um termo mais adequado a nosso campo específico, que é a noção de capital ou de investimento libidinal. O que está em questão, nas transações que circulam entre aqueles que fazem parte do campo freudiano é a constituição simbólica de um capital libidinal cuja posse e reconhecimento não estejam comprometidos com nenhuma função de utilidade social nem de prestígio imaginário de seus membros.

De sorte que se a honra ou a grandeza do espírito puderam um dia fazer parte do capital simbólico da nobreza, gerando o reconhecimento social de condutas desinteressadas, isso se deu na medida em que seu campo conseguiu instituir valores que se tornam, com o passar do tempo, princípios de orientação real das práticas. Devemos, portanto, entender que disposições duráveis para o desejo desinteressado podem ser constituídas no interior do campo freudiano, e ali tornarem-se valores ou princípios permanentes de virtude.

1 No que diz respeito ao problema do “ato desinteressado”, nossa referência de leitura é aqui novamente P. Bourdieu: *Un acte désintéressé est-il possible?*. In: BOURDIEU, P. *Raison pratiques*. Paris: Seuil, 1994. p. 149-167.

Referências

AFLALO, A. *Autisme: nouveaux spectres, nouveaux marchés*. Paris: Navarin, 2012.

BORDIEU, P. *Raisons pratiques*. Paris: Seuil, 1994.

BOURDIEU, P. *Réponses*. Paris: Seuil, 1992.

HEGEL, G. W. F. *A fenomenologia do espírito*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LACAN, J. *Le séminaire livre VII: L'Éthique de la psychanalyse*. Paris: Seuil, 1986.

SARTRE, J.-P. *Situations philosophiques*. Paris: Gallimard, 1990.

TEIXEIRA, A. A bibliofilia contra a bibliometria. *Tempo psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 341-354, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382011000200006>. Acesso em: 25 set. 2016.

O rosto do resto: método psicanalítico e pesquisa na universidade

José Francisco Miguel Henriques Bairrão

Não é raro encontrar, em meios psicanalíticos, críticas à universidade e aos seus modos de produção e validação do conhecimento. Essas censuras, o mais das vezes, são muito dogmáticas e repetitivas e frequentemente esquecem de fazer o necessário trabalho preliminar de averiguar seriamente se e como a psicanálise poderia se inserir num projeto universitário.

O fato é que as questões que a psicanálise propõe e o modo de respondê-las, no campo da cultura se inserem, queira-se ou não, na grande vertente do estudo da alma (psique), a psicologia. Mas no meio desta, a psicanálise se insere de maneira muito peculiar. Ela que foi fundada por médicos eventualmente dissidentes ou contrariados, é sem dúvida alguma o modelo mais bem-sucedido de uma potencial psicologia centrada não no estudo objetivo do comportamento como uma coisa, mas na decifração do alcance de atos (com ou sem sentido imediatamente dado). Esse sucesso mina implicitamente a pretensão de neutralizar a “rebeldia” epistêmica contra os cânones do naturalismo e na medida em que alguma psicologia seja bem-sucedida nesse empreendimento, compromete o suado e esforçado *status* eventualmente alcançado pelos psicólogos que imitam os procedimentos naturalistas. Desse modo, o seu sucesso, mais do que provocar “inveja”, envergonha a família.

Talvez um certo descrédito da psicanálise na universidade, pelo menos em parte, também seja devido ao peso excessivo que a sua fixação em teorias sobre o funcionamento psíquico e técnicas terapêuticas cristalizadas veio a adquirir. O viés individualizante da clínica liberal e a dificuldade, na falta de uma efetiva experiência do inconsciente, de

deixar de abstrair os seus textos fundantes e principais conceitos em substrato intocável de uma historiografia das ideias que se perdeu do espírito de constituição do seu corpo de saber, tendem a consumir-se em dois polos complementares de uma resistência à psicanálise, que muitas vezes é atribuída ao outro, sem se perceber que a reação de terceiros pode ser um meio de o recalco do analítico se fazer ouvir entre analistas.

Na medida em que isso se alcance, é perfeitamente possível ressaltar e transmitir no meio e aos interlocutores universitários algumas qualidades do método psicanalítico que devem mantê-lo ou repô-lo no cenário da pesquisa (social e psicológica) contemporânea, o que, no entanto, requer alguns cuidados.

Em psicanálise convém dizer as coisas “ao lado”, para ter alguma chance de não se equivocar no lugar certo. Essa recomendação, mais propriamente sugerida do que sustentada por Lacan (2011), alude à natureza intrinsecamente equívoca das representações (conscientes) e contraria uma abordagem muito direta do enunciado de suas teses, sob pena de se traírem critérios de rigor inerentes a uma sã historiografia das ideias. Essa cautela nem sempre tem despertado compreensão nem motivado uma pausa de reflexão a respeito das suas razões, muitas vezes atropelada pelo anedótico da crítica ao estilo barroco e à pretensa obscuridade da sua linguagem.

O que dessa forma se perde não é pouco, a começar pela ênfase no intrinsecamente equívoco do enunciado sobre o inconsciente, quando este não se reduz a conceito, mas antes se enfoca como operação lógica e ontológica constituinte do sujeito.

A rigorosamente se dar crédito à reiteração de uma opacidade irreduzível do “objeto” da psicanálise (que nada mais seria do que o sujeito enquanto tal, anterior à sua redução a conceito), é imprescindível sublinhar a profunda divergência e cisão entre um modo, por assim dizer, automático de historiografar ideias (com base em conceitos, recortes documentais e cronologias) e o que seria requerido de um interesse efetivamente filosófico sobre a produção textual psicanalítica em geral e lacaniana em particular.

A esse respeito e a propósito de uma hipotética interface entre psicanálise e uma filosofia da psicanálise, mais ou menos entendida como uma historiografia filosófica das ideias psicanalíticas, a faceta

psicanalítica dessa interface deveria ser “vista” como um resto sem rosto, porque interessa muito mais ao analítico o intervalo do que escapa, aquilo que se furta ao dizer, do que a sua representação fantasiosa num sistema de pensamento bem ordenado.

Situação equivalente ou parecida pode apontar-se no atinente a interfaces com disciplinas científicas, tais como a psicologia e a linguística, para citar dois desvãos bastante comuns. Em ambos os casos, a aparente tentativa de dar conta “cientificamente” de problemática crucial para a psicanálise, a do sujeito, sistematicamente tem conduzido a objetivações reducionistas psicanaliticamente inaceitáveis, se não tanto no teor do enunciado, certamente no “tom” e decorrências práticas dessas tentativas de cooptação. Ao realçar esse ponto com a rudeza clara que lhe era própria, Lacan (1966) afirmava que nunca se permitira abdicar e nunca deixou de explorar a problemática do sujeito – a seu ver intrinsecamente indissociável da do conhecimento –, desatreladamente da posição particularizante do seu enunciante. (BAIRRÃO, 2003)

Porém, não obstante todos os seus esforços, o resultado, do ponto de vista da clareza e dos efeitos sobre a posteridade, não parece ter sido lá grande coisa, a julgar-se pelos seus efeitos na profusão de textos psicanalíticos e obras filosóficas que apenas superficialmente se inspiram na sua crítica à representação e, em particular, ao conhecimento.

Com o descrédito nos critérios propostos pelo autor para fazer ouvir um pouco do indizível que encontra no inconsciente, perde-se igualmente a ênfase na escansão temporal como imprescindível à constituição, não tanto nem somente do sentido em psicanálise, como principalmente da delimitação do que escapa de ser sentido e, portanto, não poderia objetivar-se a não ser muito levemente como assunto de especulação intelectual.

Afinal, um ponto de vista psicanalítico distingue-se de uma perspectiva filosófica na medida em que (no entender de Lacan) requer sempre e em primeiro lugar, não o que se pode rever conceitualmente a respeito de sujeito, inconsciente, alteridade, alma ou natureza humana (por exemplo), mas um rastreamento do lugar de onde alguém (fundamentalmente desconhecido para si mesmo) pode dissertar a esse respeito.

Historiadores e filósofos engajados na temática psicanalítica têm, na generalidade, feito “ouvidos moucos” a essa exigência, e nem

poderiam, talvez, fazer melhor, porque para isso, talvez tivessem de ser analistas. Mas o mais grave não é tanto que isso suceda, mas que possa reproduzir-se em textos dos últimos.

O fato é que, a se levar Lacan a sério, dever-se-ia estar mais interessado em dar crédito às produções e transformações de “o” sujeito, do que propriamente em aprisioná-lo em conceitos claros e distintos. (LACAN, 2005) Algo de intrínseca opacidade permeia a abordagem psicanalítica do “eu” e a tentativa patética de transparência, se não no conteúdo, certamente na forma, que não pode senão conduzir a resultados, de um ponto de vista intrinsecamente psicanalítico, diletantes ou estéreis.

Por outro lado, a reiterada insatisfação do psicanalista francês para com os esforços dos seus discípulos em serem fiéis ao seu ensino parece igualmente confirmar que o modo de relação com a teoria psicanalítica não pode pôr-se na dependência de garantias dadas pelo mimetismo do estilo ou por instituições e diplomas. O mais das vezes, embora superficialmente essas obras repitam o mestre, em verdade tendem a não fazer senão uma adaptação da psicanálise à psicologia ou à linguística (por exemplo, para citar apenas dois dos mal-entendidos mais frequentes).

Com a filosofia e particularmente com o que se tem convencionalmente chamado de filosofia da psicanálise, a “conversa” fica igualmente bastante complicada, se não se levar em conta a estrutural impossibilidade de dar ouvidos às teses analíticas com base num ideal de exatidão incompatível com a natureza lacunar do “objeto” da psicanálise.

As qualidades da disciplina caminham precisamente na direção contrária. Ela permite incluir a admissão da ignorância e do não saber como consubstanciais ao método; o imbricamento entre agência e alteridade e a implicação do analista-pesquisador na apreensão de saberes independentes tanto da particularidade de egos quanto da impessoalidade da ciência positiva; a concomitância entre uma concepção de intrínseca alteridade que interdita a redução do sujeito à coisa manipulável e diálogos concretos em que o interlocutor (que pode ser outra teoria ou um colega não analista) entra com os seus próprios termos e o psicanalista sem palavras.

É necessário estar disposto a dar abrigo, para valer, ao “relativamente indizível”, por se propor além do dito, irreduzível ao verbal, (e) ou fundamentalmente significativo irreduzível a um significado sem que

outro (e o Outro) se afigure por dizer. Seja lá onde e como for que ele se insinue, de permeio a quaisquer práticas humanas, sejam elas profundas ou superficiais, filosóficas ou afetas ao cotidiano e ao senso comum, o que se visa numa psicanálise é um ineludível rastreamento do sujeito enunciante, na prática o único traço de real, tal e qual se imiscui no universo humano.

Nessa direção, e apenas na específica acepção que ressalta a especificidade do fenômeno psíquico (do ato psíquico) como irreduzível a “fato objetivo”, a psicanálise poderia ser considerada uma psicologia. (BAIRRÃO, 2006) No entanto, não será nessa direção que, mais radicalmente, um psicanalista como Lacan virá a compreendê-la, ao deparar-se com o fracasso de delimitar uma ciência da personalidade fundamentando-a em “preceitos” fenomenológicos, entre os quais avulta a necessidade de tomar a consciência da imagem como ponto de partida de todas as suas análises. (BAIRRÃO, 2003)

Não obstante, esse fracasso não afetou o extremo relevo que, desde sempre, atribuiu às noções de ato e de sujeito como centrais em psicanálise, compatíveis com a ideia de que uma psicologia digna desse nome não poderia objetivar o sujeito. Em *L'Étourdit* (2002), um escrito da última fase da sua produção, bem como em textos do começo da sua obra, como “*Au-delà du Principe de Réalité*” (1966), o autor deixa claro que, além do dito, seja em que horizonte for, muitas vezes esquecido ou omitido, há “o” alguém que o diga.

A consideração da psicanálise por um prisma teórico e epistemológico, pelo menos no caso da vertente lacaniana, não poderia ser omissa quanto a esse “recado”. O foco da obra lacaniana não são os conceitos, a articulação em sistema de um conjunto de teses ou a explicitação de regras para uma prática, mas fundamentalmente o tipo de discurso (o analítico) que se pode estabelecer para “conter” o discurso do ser às bordas de uma delimitação (“castração”) inenarrável.

Essa operação não é apenas intelectual, visa cada psicanalista e pesquisador na sua construção em um lugar dependente das ficções da realidade e da história. Ou seja, não é indiferente quem ele seja, as suas escolhas, o tipo de “produto” social que se proponha, os expedientes de fabricação de prestígio aparentemente invisíveis que mobilize, o que ele faz do seu tempo e o que o tempo fez com ele.

Além do dito, o (pesquisador) psicanalista “sonda”, não objetivamente, porque sempre se furta a aparecer com a sua “cara” (porque pode ter qualquer uma) o dizer. Em verdade, é esse dizer que o interpela e pode fazer-se ouvir, significativamente (presentificar-se em significantes) nas circunstâncias aparentemente mais inexpressivas (é isso que se chama de transferência). Portanto, irruptante em vestígios das coisas do mundo, é um resto de objetividade que se propõe, menos como um tipo particular de objeto (o dizer ou “o” sujeito), mas uma espécie de função de agência imanente e vacuamente subjacente a qualquer ato (significativo).

O sujeito psicanalítico, portanto, pode aparecer com qualquer rosto que tome emprestado dos restos da objetividade do mundo, não na forma da sua positividade, mas por meio de uma impressão estética da sua temporalidade.

Tem como matéria-prima, para essa atividade, os resíduos da memória, que utiliza para se dizer irreduzivelmente ao verbal (inconsciente), apenas cernível na forma de repetições, persistências, insistências, incongruências. Na teia de realidade e irreabilidade discursiva assim tecida, é muito importante o lugar de onde essa instância enunciativa dá coisas a ver, o modo como se perspectiva relativamente ao outro (analista) que possa assentir e corresponder ao seu enunciado (a transferência).

Esse sujeito, portanto, se desconhece e, ao analista, interpreta-o. Isso porque, ponto crucial, de fato o que do ponto de vista analítico interessa não é a produção de um saber, mas o sujeito em falta na consciência do seu dizer.

Essa inconsciência não pode se dissociar do que ele “é” e esse “seu” ser, inconsciente – o que Lacan chama de gozo (BAIRRÃO, 2004) – não é indiferente aos efeitos da sua fala.

O que aqui há a ponderar, sempre, é que o analítico aparece com o rosto dos seus restos. O sujeito do inconsciente atravessa o psíquico, mas com ele não se confunde; o significante analítico, no fundo, pouco tem a ver com o aparato conceitual linguístico; e a reflexão epistemológica psicanalítica passa ao largo de qualquer tentativa de sua redução à nota de rodapé de um episódio da história da filosofia.

Para contrariar essa redução, é necessário recompor pontos cruciais do enunciado intrinsecamente psicanalítico a respeito do seu campo, tal

como Lacan, sempre mais ou menos “ao lado”, aos poucos se permitiu depô-los. Algumas teses são inferíveis desse quadro de esforço enorme para evitar que o furor “proposicionante” não se sobreponha a uma escuta da realidade do outro, particularmente o desatrelamento definitivo das noções de sujeito e de inconsciente da de psiquismo. Pois nem tudo nesse quadro é pura negatividade e desconstrução, aplicando-se esta particularmente à necessidade de garantir moderação propositiva ao analista.

Caso contrário, arrisca-se perder de vista que o trabalho analítico não consiste em restituir a alguém uma palavra reabilitante de uma apreensão verdadeira da sua realidade distorcida, mas pelo contrário, em desconstruir a solidez da realidade em que, o mais das vezes a serviço do gozo de terceiros, se encontra enclausurado.

Outro ponto que não tem sido insuficientemente meditado é a afirmação lacaniana a respeito de que, quanto ao seu estatuto epistêmico, o que estaria em causa não é se a psicanálise seria uma ciência (ou compatível, positiva ou denegativamente, com alguma “construção” desta), mas sim o que seria a cientificidade depois da psicanálise. O menosprezo para com esse ponto pode se refletir em precipitações e equívocos no atinente à consideração de interfaces com disciplinas científicas, tais como a psicologia e a linguística, para mencionar os dois desvãos mais comuns já mencionados.

Em ambos os casos, a aparente tentativa de dar conta “cientificamente” da problemática crucial para a psicanálise, “o” sujeito, sistematicamente tem conduzido a objetivações reducionistas psicanaliticamente inaceitáveis, se não tanto no teor do enunciado, no “tom” e decorrências práticas dessas tentativas de cooptação.

A manobra é conhecida. Embora eminentes linguistas não se tenham furtado a manifestar “estranheza” quanto às construções do psicanalista com os seus conceitos, (ARRIVÈS, 2001) na prática, muitas vezes o discurso lacaniano tem sido cativante para muitos que se propõem em lá encontrar uma espécie de contribuição corretiva ao seu campo, sublinhando que, afinal, o significante enquanto objeto de uma ciência teria propriedades melhor objetivadas pela psicanálise (que afinal, no fundo, seria uma linguística “melhorada”).

Ora o significante psicanalítico apresenta-se como intrinsecamente ato e não como parte do conceito objetivo de signo; o que permite a

Lacan conceber a alteridade como âmbito do potencialmente sentido, a significância, sem a materializar ou objetivar em nenhum suporte que em si mesmo ele próprio não esteja assentado e construído num universo empreendido historicamente como narração de uma coletividade. Nunca é pouco sublinhar que o significante, do ponto de vista psicanalítico, não é, portanto, nada de objetivo, mas tão somente arquitetura de memória, estruturalmente um “dado” temporal, embora consubstanciado num traço do mundo, numa impressão estética.

Em última análise, o significante sucede como ato. O fato de se lidar com uma estrutura temporal isomórfica a fatos linguísticos, por assim dizer, de modo algum admite uma redução ao linguístico, porque Lacan sublinha que o inconsciente perfaz-se temporalmente e sempre escapa a uma redução à materialidade linguística. O que da linguagem importa em psicanálise não é a sua positividade sígnica, mas exatamente o sujeito que escapa de ser dito, sempre suposto enunciante.

Assim, ainda que do ponto de vista de uma ciência da linguagem esta se suponha alcançar positivamente algo do sujeito (ainda que indiretamente) e se proponha tomá-lo como “parte” do seu objeto, nunca será esse o objeto da psicanálise, intrinsecamente irreduzível a uma representação, sempre ponto de fuga de uma composição, apenas inférvel de uma estratégia enunciativa articulada desiderativamente, em busca de dar sentido a um ser sem sentido.

Quer dizer, o “objeto” sujeito depende de um perfazer que o situa, não no significado perfeito (“completo”), mas no que escapa de ser sentido; posição que decorre, obviamente, da ideia de um saber divorciado de um conhecimento efetivo (inclusive do inconsciente). Apenas se constata haver efeitos derivados do pensamento inconsciente, em busca de prazer e da sua repetição, que não permitem captar uma imagem consolidada do mundo tal e qual, mas fabricar um “aparelho de memória”, instruído e decalcado de uma biografia em rede com histórias de outros e no limite da “família humana”, em modos adaptados ao prazer e à sobrevivência.

O assunto da psicanálise também não é a subjetividade. Não o é, diga-se, porque é intrinsecamente sem assunto objetivável e também porque os meios da rede simbólica por entre a qual algo que possa supor-se enunciante e inconsciente brinca de “esconde-esconde” estão além do psíquico. Mas também, repise-se, porque tal “algo” não

se confunde com os seus meios semióticos e públicos, nem com os recursos históricos e culturais que permitem construir um universo de sentido constituído significativamente, uma vez que o que interessa ao analítico são (principalmente) os seus bastidores, o “enredante” no enredo posto em cena.

Portanto, o trabalho do analista consiste menos em representar o que o outro é ou pensa, do que em permitir-lhe desembaraçar-se disso, ainda mais que, por remeter à sua história narrada no âmbito de uma temporalidade, no fundo lida-se com artifícios e mal-entendidos da memória. Uma memória, sublinhe-se, que por entretecer-se da matéria-prima do Outro, o simbólico, não pode nem precisa resumir-se ao individual nem ao psíquico.

Dessa forma, torna-se perfeitamente possível pensar uma pesquisa psicanalítica intrinsecamente histórica e social e atos analíticos em rede social, fora dos consultórios; na medida em que também além desse “espaço privado” é possível cogitar uma escuta como assentimento de uma subtração de um resto de ser (reconhecimento de um “ser faltante”, “estar” desejante).

Essa “perda” (de si), que induz Lacan a formular que o estatuto do inconsciente é ético e não ontológico, não pode nem deve situar-se apenas em consultórios, porque não faz sentido algum restringir à clínica, ou mais precisamente, aos pacientes individuais, a opacidade dos seus discursos, como se ela fosse um tipo de vestimenta que se põe e tira ao entrar numa psicanálise. Ela (opacidade) também não se tira ao fazer ou comentar teoria.

Na realidade, de um ponto de vista psicanalítico, teorias podem ter o mesmo estatuto de matéria-prima para análise que fantasias (ainda que coletivas ou bem aprimoradas), uma vez que nelas seja possível rastrear história e memória da constituição de uma cosmologia e interpretações do ser(-se) sujeito e agente em contextos determinados.

É essa possibilidade que abre e autoriza a hipótese de escuta e reconstituição de etnopsicologias, seja as que se debruçam para outros contextos culturais, seja aquelas que dão ouvidos aos outros mundos internos (subalternos) à nossa própria sociedade. Recorde-se que, conforme Lutz, (1985) não se constroem os saberes a respeito do “eu” e do “outro” única e exclusivamente com base numa posição de observador externo e distanciado. O etnopsicólogo tem de saber que implicitamente

adota algum ponto de vista psicológico, que se refletirá no que recorta e nas suas reconstruções.

Que melhor plataforma do que a psicanalítica – aquela que em tese nada diz, ou infere, ou acresce ao discurso do outro – para “elaborar” etnopsicologias? Se o trabalho for “limpar as lentes” das representações próprias para trazer melhor visibilidade à construção de universo do outro, a psicanálise cumprirá melhor o papel do que qualquer outra psicologia de arrimo.

O melhor é que o posto em função de analista se cale, ciente da inciência de todas as proposições (inclusive as “suas”), abrindo espaço para a posição analítica por excelência, há certo tempo referida por Lacan como “discurso do analista”, no âmbito do qual as palavras que importam lhe são alheias.

Sem esse “preâmbulo” a toda e qualquer pretensão do que possa ser produzido por uma “pesquisa psicanalítica”, pode ser difícil tanto clarificar o específico do analítico na produção do conhecimento como a sua articulação com uma universidade que seja entendida como lugar de aprendizagem e inovação e que, antes de ser repositório de saberes e tecnologias, seja admitida campo dos seus sonhos e refazeres.

Essas são algumas qualidades da psicanálise, ou mais precisamente da psicanálise enquanto método de pesquisa, que podem, se houver disponibilidade e interesse nisso, reabrir páginas de interlocução fértil e enriquecedora em campos de saber e áreas de interesse que são potenciais aliados. Ainda que estes se manifestem criticamente, é fundamental ter claro que, muitas vezes, os aparentes ataques do outro podem ser apelos, chamados, ou mesmo sintomas reveladores de más práticas ou formulações insuficientes, ocasionadas em meios psicanalíticos.

É relevante poder ouvir queixas e críticas como apelo ao diálogo e até como sintomáticas da incidência do inconsciente, não apenas no outro, mas relativamente a si mesmo.

Enquanto essas qualidades puderem fazer falta em pesquisas que se dirijam a alguém, interpelem “o” sujeito e não o reduzam à coisa, a atualidade do método psicanalítico, dentro ou fora da universidade, continuará no horizonte.

Referências

- ARRIVÈS, M. *Linguística e psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- BAIRRÃO, J. F. M. H. *O impossível sujeito: implicações da irreducibilidade do inconsciente*. São Paulo: Rosari, 2003.
- BAIRRÃO, J. F. M. H. *O impossível sujeito: implicações do tratamento do inconsciente*. São Paulo: Rosari, 2004.
- BAIRRÃO, J. F. M. H. Psicologia cultural: tem a Psicanálise alguma coisa a dizer sobre isso? *Natureza Humana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 293-312, 2006. Edição Especial.
- Lacan, J. *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- Lacan, J. L'étourdit. Scilicet 4, 1973. In: LACAN, J. *Autres écrits*. Paris: Seuil, 2001.
- Lacan, J. *Nomes do pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACAN, J. *A identificação: seminário 1961-1962*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, out. 2003.
- LUTZ, C. Ethnopsychology compared to what? Explaining behavior and consciousness among the I faluk. In: WHITE, G. M; KIRKPATRICK, J. (Org.). *Person, self and experience: exploring pacific ethnopsychologies*. Berkeley: University of California Press, 1985. p. 35-79.

Considerações sobre a técnica da conversação no contexto da pesquisa em psicanálise

Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael
Maria Thereza Ávila Dantas Coelho
Sergio Augusto Franco Fernandes

Introdução

Este trabalho parte, inicialmente, das reflexões de Freud sobre o ensino da psicanálise na universidade, trazendo à tona a pesquisa como uma via de inclusão da psicanálise nesse contexto. Com a finalidade de dar continuidade a essas reflexões, através de um estudo bibliográfico, discorreremos sobre o uso da técnica da “conversação” em pesquisas que usam a psicanálise como teoria de base, cientes de que existem outras técnicas de pesquisa baseadas na psicanálise. Em seguida, mostraremos como vêm sendo desenvolvidos alguns trabalhos que trazem contribuições sobre a relevância da técnica da “conversação” como metodologia na coleta de dados, levando em conta possíveis intervenções nos sujeitos participantes da pesquisa. Finalizaremos com uma análise crítica do uso da “conversação” em trabalhos de pesquisa, como técnica orientada pela teoria psicanalítica.

A “conversação” é uma forma de escuta em grupo, inicialmente sugerida pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller como método de trabalho para os encontros clínicos do campo freudiano. Segundo Miller (2005), na “conversação” a associação livre acontece de forma coletivizada, na medida em que os significantes circulam por meio da cadeia significativa, produzindo não uma enunciação coletiva, mas sim, um efeito de saber singular, a partir de uma discussão reflexiva entre os participantes.

Disponibilizar a escuta em espaços institucionais busca refletir sobre o sofrimento psíquico no contexto social, destacando-se as singularidades presentes em situações diversas. Acolher demandas com o propósito de dar voz aos envolvidos é uma tentativa de acolher manifestações subjetivas em cada experiência trazida. A partir dos relatos sobre diversos fatos e experiências, cada um tem a oportunidade de se escutar e se apoderar dos efeitos de suas próprias falas. (CARVALHAES; DOMINATO, 2008)

Na “conversação”, não se pré-estabelece um roteiro para as conversas, como acontece no grupo focal,¹ por exemplo. Para cada participante, pressupõe-se a existência de uma realidade psíquica² que somente faz sentido de forma singular, a partir do momento em que os significantes que circulam passam a produzir efeitos de surpresa em cada um, sem que se saiba previamente o que se vai obter.

A pesquisa em psicanálise na universidade

Quando Freud escreveu *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades*, em 1919, ele propôs a inclusão da psicanálise nesse contexto, destacando o seu valor para a formação de cientistas. Para isso, considerou que seria necessário saber como inseri-la na estrutura educacional vigente. Freud demarcou o espaço da psicanálise na universidade também no âmbito da pesquisa. No final desse texto, ele concluiu:

Para resumir, pode-se afirmar que a universidade só teria a ganhar com a inclusão, em seu currículo, do ensino da psicanálise. Esse ensino, na verdade, só pode ser ministrado de maneira dogmática e crítica, por meio de aulas teóricas; isso porque essas aulas permitirão, apenas, uma oportunidade meio restrita de levar a cabo experiências ou demonstrações práticas. Para finalidades de pesquisa, seria suficiente que os professores de psicanálise tivessem acesso a um departamento hospitalar de clientes externos, que suprisse o material necessário, no que diz respeito a pacientes ‘neuróticos’. Para a

1 O grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos. (MINAYO, 2010)

2 Termo empregado em psicanálise para designar uma forma de existência do sujeito que se distingue da realidade material, na medida em que é dominada pelo império da fantasia e do desejo. Historicamente, a ideia nasceu do abandono da teoria da sedução por Sigmund Freud e da elaboração de uma concepção do aparelho psíquico baseada no primado do inconsciente. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

psiquiatria psicanalítica, seria preciso haver também disponibilidade de um departamento de pacientes mentais internos. (FREUD, 1980b, p. 219)

Em 1964, Lacan, no “ato de fundação” da Escola Francesa de Psicanálise, incluiu, na seção 2, a discussão acerca da psicanálise aplicada e, na subseção 1, sobre a doutrina do tratamento e suas variáveis. Discorreu sobre a psicanálise aplicada nas instituições, a transmissão e a atuação do psicanalista em outros campos de atividade, demarcando também o espaço da psicanálise nas instituições e sua interface com outros saberes.

Tratando especificamente da interface da psicanálise com a educação, a pesquisa se constitui, então, em uma possibilidade fecunda de interlocução, como forma de questionamento ao mal-estar que a educação impõe em cada época, tendo a escuta como base para os estudos em questão. No contexto do mal-estar na educação, conseqüente ao mal-estar social, “o sofrimento psíquico é [...] um entrelaçamento entre as condições subjetivas e as condições objetivas histórico-culturais”. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 9) Pensar na pesquisa como caminho de produção de saberes implica, então, refletir sobre as necessidades sociais, a formação de pesquisadores e os efeitos produzidos sobre aqueles que dela participam.

Santos e Santiago (2009), psicanalistas e professores do Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como orientadores de monografias, dissertações e teses têm promovido um estilo de pesquisa que associa o estudo bibliográfico à experiência clínica. Enfatizam a importância da psicanálise aplicada na reflexão sobre a produção científica, advertindo para a necessidade de não confundirmos a “psicanálise aplicada” com os diversos usos terapêuticos da psicanálise. As autoras não a dissociam, entretanto, da experiência clínica psicanalítica, nem da formação do pesquisador em psicanálise.

Segundo Figueiredo (2001), a pesquisa em psicanálise é questionada quanto à cientificidade dos dados que obtém. A autora defende a possibilidade de desenvolvimento de tal trabalho, considerando os efeitos da subjetividade nesse processo. Dando continuidade às suas reflexões, apoiadas nas contribuições de Freud, Figueiredo (2001, p. 18), discute que “[...] há na psicanálise uma relação indissociável entre

investigação e tratamento e que, portanto, a pesquisa em psicanálise se configura e se sustenta na produção de algum saber possível sobre as próprias sutilezas de tal relação”.

A realidade de uma instituição não permite que a prática psicanalítica funcione da forma clássica. Para que o discurso analítico opere, é necessário fazer adaptações, mantendo seus princípios éticos. Na perspectiva de Machado (2008), a prática psicanalítica nas instituições tem demandado dos psicanalistas novos estudos. Levar o discurso da psicanálise para o contexto da educação é um modo de leitura que enfatiza a singularidade e reconhece as soluções possíveis que cada um encontra diante dos impasses próprios à educação de hoje. Esses impasses podem ser vistos além de uma vertente puramente disciplinar e podem ser tratados, valorizando-se a solução singular do sujeito diante das demandas que lhe são feitas, já que a educação tende a lidar com universais:

Nossa época é a dos impasses [...]. Os impasses paralisam, congelam o sujeito na satisfação do sintoma. As situações que comumente vivemos na escola são mais de impasses do que de conflitos, razão pela qual elas nos ensinam muito sobre o que Lacan chamou de ‘saber-fazer’, de manejar com o acontecimento inesperado. (MACHADO, 2008, p. 113)

Possibilitar o diálogo e as discussões acerca do mal-estar na educação, presente nas Instituições de Ensino Superior, como forma de valorizar o singular no coletivo, faz-se possível pela via da técnica da “conversação”, com a contribuição da psicanálise. Segundo França Neto (2009), a universidade é o lugar do conceito e a inserção da psicanálise, na universidade, se dá, principalmente, pelo fato de que, na academia, o real tende a ser excluído. A psicanálise, portanto, possibilita fazer “furos” nos saberes, sendo um pensamento determinado pela contingência, pelo acaso, pelo que desconstrói o universal.

Associando as possibilidades da psicanálise na universidade, sugeridas por Freud e por Lacan, além da contribuição de Miller e de outros psicanalistas que têm desenvolvido trabalhos de pesquisa no contexto da universidade, com sugestões e usos de métodos de investigação, torna-se necessário tomar a técnica da “conversação” como ponto de reflexão, já que essa propõe a “conversa” como *modus operandi* e nos conduz a questionamentos quanto à possibilidade de atuação do pesquisador

sem ferir a ética da psicanálise, na qual o sujeito é respeitado na sua singularidade. Para isso, é importante trazer para o debate as experiências vividas por psicanalistas pesquisadores em diversos programas de pós-graduação, que utilizam a técnica da “conversação” como metodologia.

O uso da técnica da conversação na pesquisa: contribuições diversas

Segundo Miller (2005), a técnica da “conversação” pode ser definida como uma estratégia de trabalho que utiliza séries de associações livres:

A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiamos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – senão uma associação livre coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas passam bem a mim os significantes de outros me dão idéias, me ajudam, e, finalmente, resulta, às vezes, em algo novo, perspectivas inéditas (MILLER, 2005, p. 15, tradução nossa)

O sentido da palavra “conversa”, na sua etimologia, quer dizer ação ou resultado de conversar, troca de palavras, ideias, relatos, informações, entre duas ou mais pessoas sobre um ou mais assuntos, ou ao sabor do que lhes vai ocorrendo. (AULETE, 2009) Nessa direção, a técnica da “conversação”, baseada nos princípios da psicanálise, tem como intenção conduzir a conversa da forma mais livre possível, nesse contexto. Essa técnica possibilita, assim, desconstruir algumas identificações, não tendo como objetivo promover um consenso a partir do que é dito. Segundo Lourent (apud SANTIAGO, 2008), um dos seus efeitos importantes reside exatamente na possibilidade de “destravar essas identificações”. Mediante a circulação da palavra, alguns significantes se destacam, caracterizando, para o sujeito, a forma como se encontra representado para outros significantes.

Na “conversação”, como já foi dito, não se estabelece um roteiro prévio para as “conversas”, já que, para cada um, pressupõe-se a existência de uma realidade psíquica que somente faz sentido de forma singular, a partir do momento em que os significantes que circulam

passam a produzir efeitos de surpresa no caso a caso, sem que se saiba previamente o que se vai obter. Toda resposta é importante. Não se trata de apontar o que é certo ou de formular uma opinião sobre a resposta dada. O importante é que, nela, haja uma aposta na relação entre o homem e o significante.³ (SANTIAGO, 2008)

A “conversação” apresenta-se, todavia, como uma técnica que contribui com os pesquisadores, a partir do momento em que propicia a criação de espaços de experiências compartilhadas, pautadas pelos laços sociais entre os participantes que atuam na pesquisa, como espaço de transformação subjetiva. Assim sendo, torna-se uma técnica eficaz de pesquisa-intervenção, na medida em que articula o que se investiga com o como se investiga. (CASTRO; BESSET, 2008)

No campo da educação, por exemplo, essa técnica vem sendo utilizada. Temos, como exemplo, os estudos realizados pelo projeto Aleph. A realidade do ensino médio nas escolas públicas vem sendo questionada, na expectativa de se encontrar um motivo para justificar o fracasso escolar. As indagações são referentes ao comportamento de crianças e adolescentes, que culminam em repetências e evasões cada vez mais significativas, acuando professores e diretores de escolas diante de sentimentos de impotência e descrédito. (COHEN, 2009) O projeto Aleph é um trabalho de pesquisa-intervenção, filiado ao Núcleo de Pesquisa sobre a Infância e Adolescência Contemporânea. (NIPIAC), desenvolvido na pós-graduação do curso de psicologia da UFRJ. Coordenado por um grupo de psicanalistas, o projeto buscou produzir uma reflexão sobre

[...] os impasses e as inquietações que revelam pontos cruciais da interface de dois campos distintos de saber, extremamente ligados por uma indagação que os transcende – o que transmite quando se ensina e, mais ainda, a pergunta sobre o que sustenta a educação formal no século XXI. (COHEN, 2009, p. 11)

São diversas e complexas as temáticas abordadas pelo grupo do projeto Aleph, que norteiam questões cruciais quanto ao que pode

3 Termo introduzido por Ferdinand de Saussure (1857-1913), no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo linguístico que remete à representação psíquica do som (ou imagem acústica), em oposição à outra parte, o significado, e que remete ao conceito. (ROUDINESCO; PLON, 1998) Retomado por Jacques Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica.

despertar o desejo de aprender do alunado, no mundo capitalista, que oferece diversas formas de satisfação imediata. Trata-se de um trabalho realizado com as contribuições da psicanálise, que mostra resultados a partir da escuta ofertada aos professores da rede de ensino. (COHEN, 2009) Outro grupo que também tem utilizado a técnica da “conversação” nas investigações dos sintomas escolares é o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte.

A psicanálise nas instituições possibilita, então, abordar sintomas diversos, inclusive os escolares, como segregação, fracasso escolar, violência etc., através da escuta do singular a partir da produção do grupo. Segundo Santos (2011, p. 133), por essa via tem-se “[...] constatado que a associação livre coletivizada, proposta a partir de um impasse qualquer, possibilita aos sujeitos participantes construir algo novo, uma saída inédita para aquilo que não vai bem”.

Pensando o sintoma como uma articulação com o Outro⁴ social, que pode ser a escola, a comunidade, a universidade ou outro espaço coletivo, pode-se investigá-lo de forma singular, abordando como cada um se posiciona subjetivamente. Para Santiago (2008, p. 114), em relação à forma como o sujeito encarna o impossível para o Outro, como sintoma, a pesquisa-intervenção, como modalidade de pesquisa universitária, “[...] pode definir-se como produção de saber a partir das formas de manifestação do parceiro-sintoma na contemporaneidade, em que se busca contemplar a dimensão da subjetividade para se ir além da mera constatação do problema”. Segundo Santiago (2008, p. 114), o desafio consiste em produzir o seguinte:

Efeitos terapêuticos sobre o mal-estar dos sujeitos participantes da amostra; efeitos de transmissão e formação para os jovens pesquisadores; conhecimento com base naquilo que os próprios sujeitos participantes da amostra ensinam sobre os problemas que eles têm. Aprender com o outro é, pois, fundamental para que a intervenção nos espaços sociais não se configure uma imposição de saber. (SANTIAGO, 2008, p. 114)

4 Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo. (ROUDINESCO; PLON, 1998) Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

Os integrantes, participantes do NIPSE, têm utilizado a “conversação” como metodologia de pesquisa universitária, com a proposta da pesquisa-intervenção, visando o estudo das parcerias sintomáticas no campo da educação. A associação livre coletivizada, proposta por Miller (2005), permite, então, que cada sujeito participante da pesquisa possa “[...] sair da paralisação que o impede de tomar a palavra e de agir”. (SANTIAGO, 2008, p.115)

Segundo Zeldin (apud SANTIAGO, 2008), a “conversação” possibilita que a associação livre aconteça de forma espontânea, a partir do momento em que os participantes se sentem confiantes. Oferecer a palavra entre seus pares promove uma abertura para novas ideias e para o mundo que, ao mesmo tempo, singulariza o sujeito. Santiago (2008, p. 123) chama a atenção para algo bastante importante desse contexto:

A precipitação de uma ‘associação livre coletivizada’ não se confunde com a proposta de produção de uma ‘enunciação coletiva’ ou de um discurso unívoco, colhido em função de um roteiro de perguntas previamente determinado[...] O desafio desse dispositivo é o de tornar operatória uma prática inédita da palavra, que leve em conta a maneira como o discurso analítico de orientação lacaniana pode subverter o laço social.

Para Lacadêe (apud SANTIAGO, 2008), a relevância da “conversação” está “na possibilidade de se atingir a particularidade de cada sujeito através de uma conversa com muitos”, e de, a partir desses discursos que circulam, produzir um efeito de saber. (SANTIAGO, 2008, p. 125) A “conversação” faz aparecer, assim, o sujeito da enunciação, quer dizer, o desejo na relação com o saber. Quando os participantes são solicitados para falar, não se pré-estabelece um tema; o ponto de partida é uma situação-problema na qual se localiza um mal-estar. Por meio da fala que circula, as identificações imaginárias e simbólicas vão se transformando, as falas vão fluindo, mesmo que sem sentido, em alguns momentos, possibilitando a presentificação da dimensão de sujeito⁵.

5 Termo introduzido na psicanálise por Lacan, para possibilitar a operação com a hipótese do inconsciente. O sujeito não é substancial, mas uma fenda por onde algo de não sabido, de inconsciente, se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência. (KAUFMANN, 1996)

Considerações finais

A partir das ricas contribuições de alguns psicanalistas com experiências vividas no contexto da educação, utilizando a técnica da “conversação” na pesquisa, apontamos algumas considerações no que tange a essa prática. A psicanálise prioriza o sujeito e, desde os seus primórdios, tem sido uma clínica do singular, ou seja, um trabalho entre analista e analisando, que se desenvolve a partir do manejo da transferência⁶ e que se diferencia de uma relação comum. Ao mesmo tempo, com Freud e Lacan, vimos o quanto se faz relevante a extensão da psicanálise a outros campos, com as modificações que se fazem necessárias na contemporaneidade. (FREUD, 1980b, 1980c) Questionamos não as formas de escuta que as experiências citadas trazem, sem ferir a ética da psicanálise, mas sim a utilização do significante conversa na raiz da nomeação dessa técnica, visto que esse significante se refere a uma forma cotidiana de comunicação.

Nomear essa prática como uma “conversação” pode conduzir a equívocos e dar margem a leituras interpretativas que a levem para um trabalho pautado no imaginário⁷ do discurso social comum, baseado em uma “conversa” entre duas pessoas. Tal erro distanciaria essa prática de pesquisa dos pressupostos psicanalíticos, que conduzem o trabalho para além do imaginário, de modo que a técnica não poderia mais se afirmar como embasada nessa perspectiva.

Por outro lado, as demandas contemporâneas conduzem os psicanalistas a novos desafios em contextos institucionais. Podemos, então, pensar que o que diferencia e sustenta essas experiências é a presença e o desejo do analista. Em 1912, Freud já afirmava que “uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem”. (FREUD, 1980a, p. 152) Apesar do questionamento acerca da nomeação e

6 Termo progressivamente introduzido por Sigmund Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

7 Utilizado por Jacques Lacan a partir de 1936, o termo é correlato da expressão estágio do espelho e designa uma relação dual com a imagem do semelhante. Associado ao real e ao simbólico no âmbito de uma tópica, a partir de 1953, o imaginário se define, no sentido lacaniano, como o lugar do eu por excelência, com seus fenômenos de ilusão, captação e engodo. (ROUDINESCO; PLON, 1998)

utilização da palavra “conversação” na referida técnica de pesquisa, isso não exclui o aspecto de que seu uso possa se dar conforme os princípios e a ética da psicanálise. Entretanto, precisamos ficar atentos a esse uso, para evitarmos distorções nessa prática. Não podemos desconsiderar, tampouco, o aspecto de que uma associação livre coletivizada pode sofrer interferências imaginárias a partir das relações que se estabelecem entre as pessoas do grupo, o que pode limitar, em alguns casos, a livre associação, interferindo, assim, na fluidez da fala e nos resultados da pesquisa-ação.

Referências

- AULETE, C. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*. Porto Alegre: L&PM editora, 2009.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2008.
- CARVALHAES, A. R.; DOMINATO, M. Psicanálise nos corredores de uma escola pública. In: HOLCK, A. L. L.; VIEIRA, M. A. (Ed.). *Psicanálise na favela: projeto Digai-Maré: a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré, 2008.
- CASTRO, L. R.; BESSET V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa: FAPERJ, 2008.
- COHEN, R. H. P. (Org.). *Psicanalistas e educadores: tecendo laços*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FIGUEIREDO, A. C. (Org.). *Psicanálise: pesquisa e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB: CUCA, 2001.
- FRANÇA NETO, O. Ciência, academia e Psicanálise In: SANTOS, T. C. dos (Org.). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 33-40.
- FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980a. v. 12, p. 147-159.
- FREUD, S. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980b. v. 17, p. 213-220.
- FREUD, S. Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980c. v. 17, p. 199-211.

- KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LAURENT, E. CIEN - *Instituto del campo freudiano*. Cuaderno 5. Buenos Aires: CIEN ; Instituto del campo freudiano; Centro de investigaciones del ICBA, nov. 2004.
- MACHADO, O. M. R. Efeitos terapêuticos rápidos da psicanálise. In: HOLCK, A. L. L.; VIEIRA, M. A. (Ed.). *Psicanálise na favela: projeto Digaí-Maré: a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digaí-Maré, 2008.
- MILLER, J.-A. *La pareja y el amor: conversaciones clínicas com Jacques-Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTIAGO, A. L. O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In: CASTRO, L. R.; BESSET V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa: FAPERJ, 2008.
- SANTOS, J. S. A criança, o professor e a subjetividade interferindo na aprendizagem: intervenção sobre dois fenômenos de transferência indesejados. In: SANTIAGO, A. L.; CAMPOS, R. H. de F. (Org.). *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 129-141.
- SANTOS, T. C.; SANTIAGO, J. Inovações no ensino e pesquisa em Psicanálise Aplicada: proposta de grupo de trabalho na ANPEPP 2007/2009. In: SANTOS, T. C. dos (Org.). *Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 7-12.

Estrangeiridade necessária? Notas sobre psicanálise e pesquisa na universidade

Carlota Ibertis

*En la numerosa penumbra, el desconocido
se creará en su ciudad
y lo sorprenderá salir a otra,
de otro lenguaje y de otro cielo.*
(Jorge Luis Borges)

Na linguagem comum, “estrangeiro” abrange um leque amplo de significados. Em primeiro lugar, indica o fato de alguém ter nascido fora dos limites/fronteiras de um país. Por extensão pode aludir a usos, ideias, valores, normas, crenças e costumes próprios de uma sociedade ou cultura d’alhores, alheia. Sempre indica alteridade, ou seja, o diferente em relação a quem fala; é, portanto, um adjetivo intercambiável dependendo do lugar donde se fala. Amiúde, nomeia certa estranheza, que pode ser nas duas direções: do nativo para o estrangeiro e vice-versa. Também, pode adquirir diversos graus de intensidade: do simples estranhamento à rejeição total.

Como bem sabido, a história da psicanálise é marcada nos seus inícios por relações de estrangeiridade e de estranhamento com a instituição universitária. Em termos pessoais, Freud experimenta o sentimento de ser considerado estrangeiro na universidade: primeiro, em sentido literal, por sua origem; depois, metaforicamente, por suas ideias. O comentário na apresentação autobiográfica relaciona ambas as experiências:

Mas uma importante conseqüência dessas primeiras impressões da universidade [ser tido como inferior e estrangeiro por ser judeu] foi que bastante cedo me familiarizei com a sina de estar na oposição e ser proscrito pela

‘maioria compacta’. Uma certa independência de espírito começou a se formar dessa maneira. (FREUD, 2011, p. 79)

Freud atribui ao sofrimento de ser discriminado o saldo positivo de ter uma perspectiva diferenciada que, por sua vez, provocará outro estranhamento e, nesse caso, a exclusão. No mesmo texto biográfico, vemos a respeito das dificuldades enfrentadas por Freud para conseguir a permissão dos diretores dos hospitais vienenses para apresentar pacientes que pudessem comprovar a existência da histeria masculina. Freud comenta acerca da sua apresentação na Sociedade de Medicina de Viena:

Finalmente encontrei, fora do hospital, um caso clássico de hemianestesia histérica num homem, que apresentei à Sociedade. Dessa vez me aplaudiram, mas não me dedicaram maior interesse. Permaneceu intacta a impressão de que as grandes autoridades não admitiam minhas novidades; e, com a histeria masculina e a geração de paralisias histéricas através da sugestão, achei-me impelido à oposição. Quando, logo em seguida, foi-me interdito o laboratório de anatomia cerebral e durante o semestre não tive local onde pudesse dar conferência, afastei-me da vida acadêmica e das reuniões dos colegas. Há alguns decênios deixei de visitar a Sociedade de Medicina. (FREUD, 2011, p. 87-88)

As lacônicas palavras de Freud pintam o quadro completo da exclusão. Embora a formação de seu fundador tivesse sido fortemente marcada pela universidade – devemos lembrar a significação das passagens pelo laboratório de Brücke, o Instituto de Anatomia do Cérebro de Meynert, o cargo de *Privatdozent* –, a psicanálise nasceu fora dessa instituição. Assim, de acordo com a primeira das acepções antes mencionadas, é um fato, por todos conhecido, que entre universidade e psicanálise há uma relação de estrangeiridade nos inícios desta.

Todavia, cabe perguntar qual é o alcance disso no concernente à psicanálise na história ulterior. Qual é a sua relação atual com a universidade? Coerente com a ideia de que o adjetivo de estrangeiro é relativo a uma determinada perspectiva, Freud (2010b, p. 378) adverte acerca da necessidade de levar em conta tanto o ponto de vista da universidade quanto o da psicanálise para responder à questão de se esta deve ensinar-se no âmbito daquela.

Na resposta freudiana vislumbra-se certa dissimetria: enquanto para os psicanalistas representaria, na opinião de Freud, apenas uma “satisfação moral”, para a universidade o ensino da psicanálise traria

importantes ganhos na formação médica em geral e dos estudantes de psiquiatria, em particular. Além disso, contribuiria para ligar âmbitos distantes entre si, naquela época, como a medicina, a literatura, as ciências humanas e a filosofia. Como mostra sua história, a psicanálise pôde prescindir da universidade para a sua existência, uma vez que as instituições próprias, juntamente com a guia de colegas mais experientes, cumpriram a função de formação dos psicanalistas mais jovens. Assim, na avaliação final de Freud, a universidade tinha mais a ganhar com a inserção da psicanálise do que o inverso.

Hoje, a presença da psicanálise na universidade, em maior ou menor grau, é indiscutível. Entretanto, poder-se-ia dizer que não resta nenhum vestígio de estranheza entre ambas? Qual seria, atualmente, o balanço de Freud em torno da relação entre psicanálise e universidade? Do amplo panorama que essas questões abrem, vamos nos referir apenas à perspectiva epistemológica das fronteiras da psicanálise com as ciências da mente e com a filosofia, bem como às condições de possibilidade teóricas de suas interfaces.

Ora, nessa perspectiva, pensar as questões concernentes à situação da psicanálise na universidade requer, por uma parte, levar em conta a definição desse saber em sua tripla articulação, ou seja, enquanto procedimento investigativo dos processos psíquicos, método de intervenção terapêutica e inferências teóricas com base no primeiro. (FREUD, 1976, p. 231) Por outra, a tarefa demanda também considerar a modalidade particular da instituição universitária, cujos eixos, além das atividades ditas extensionistas, são o ensino e a pesquisa.

Portanto, guiado pelos textos freudianos, nosso exame sobre uma suposta estrangeiridade entre psicanálise e universidade tomará como base os diversos tipos de racionalidade em jogo. Desse modo, o que podemos chamar de “racionalidade psicanalítica”, que contempla vertentes do pensamento teórico tanto quanto do pensamento clínico, deverá ser examinada em relação à racionalidade científico-filosófica que caracteriza a universidade desde suas origens.

No que diz respeito ao pensamento psicanalítico em seu viés teórico, Freud lhe atribui um grau maior de afinidade com o âmbito acadêmico, advertindo que o ensino da psicanálise na universidade se adequaria ao caráter dogmático-crítico das aulas teóricas. (FREUD, 2010b, p. 381) Já a transmissão do viés clínico e a pesquisa do professor

de psicanálise superiam a exigência extra de contar com o material fornecido nos consultórios externos bem como um serviço de internação. (FREUD, 2010b, p. 381) No que segue, vamos considerar em primeiro lugar, as relações entre racionalidade psicanalítica e científico-filosófica do ponto de vista teórico para depois tecer considerações acerca do ponto de vista da clínica.²

Psicanálise e “ciências da mente”

A universidade encerra a possibilidade de diversas teorias coexistirem em um mesmo âmbito. Dentre as modalidades dessa coexistência, a pesquisa e a colaboração interdisciplinares têm se mostrado como tendências e motores da aquisição de saber. Entretanto, a psicanálise parece ter adotado em relação às disciplinas chamadas ciências da mente uma atitude contrária. Com humor, Peter Fonagy compara pesquisar na interface psicanálise e ciências da mente com apanhar urtigas às mancheias,³ em referência a que essa atividade, ao implicar a busca de comunicação e integração com tais disciplinas, defronta-se com inúmeras dificuldades em decorrência do abismo teórico-metodológico entre elas.

Fonagy (2003, p. 318) cita Paul Whittle, que se refere a “uma falha geológica”, metáfora para aludir ao problema do encontro de duas culturas no estudo da mente: a da psicologia experimental, neurociências cognitivas, neurobiologia, desenvolvimento humano etc. por um lado; e a da psicanálise, por outro. Entre ambas, equiparadas a placas tectônicas, media um abismo: às características epistemológico-metodológicas das primeiras, os autores contrapõem as da psicanálise orientada à descrição da subjetividade apoiada no *insight* pessoal.

- 1 Abordaremos alguns aspectos das relações da psicanálise com as disciplinas reunidas sob o nome de ciências da mente, por uma parte, e com a filosofia, por outra. As relações da psicanálise com as ciências humanas, a linguística, a literatura e as artes em geral são casos diferentes cujo tratamento ultrapassa os limites do presente texto.
- 2 Embora a definição freudiana de psicanálise supracitada estabeleça interdependência entre seus respectivos aspectos, é possível – como o mesmo Freud fez – uma abordagem cuja ênfase esteja ora na teoria ora na clínica separadamente.
- 3 A mencionada comparação faz parte do título do artigo “Apanhar urtigas a mancheias, ou por que a pesquisa psicanalítica é tão irritante”. Apresentamos algumas das ideias centrais de Peter Fonagy neste artigo como caso paradigmático de um psicanalista a favor da integração entre psicanálise e ciências da mente. No Brasil, Richard Theisen Simanke vem introduzindo um ponto de vista semelhante.

De acordo com Fonagy (2003), as diferenças manifestas entre ambas as culturas explicariam não apenas que a experiência subjetiva tenha escapado às disciplinas psicológicas com exceção da psicanálise, mas também que os psicanalistas temam que a introdução de métodos de pesquisa da outra cultura ameace os fenômenos subjetivos. Recusando definir a “falha geológica” como fronteira entre a ciência e a não ciência, Fonagy (2003, p. 319) constata, a par dos avanços das ciências da mente, a elaboração de um modelo global da psique por parte da psicanálise.

Nesse contexto, o autor descarta a discussão epistemológica em termos esquemáticos e ingênuos questionando o alcance e a possibilidade da integração entre as culturas disciplinares:

Existe uma outra questão, muito mais importante que a de uma simples denominação, por mais prestigiosa que seja: é a de saber se o campo de trabalho de pesquisa que empreendemos pode ser ampliado de modo significativo sem destruir os valiosos elementos de compreensão a que chegaram várias gerações de psicanalistas. (FONAGY, 2003, p. 320)

A indagação sobre a natureza da “falha geológica” poder-se-ia expressar pela diferença entre as duas formas de trabalhar e pesquisar de um lado e doutro dela. Segundo Fonagy (2003, p. 321-324), enquanto a psicanálise procura, no exame de conteúdos psíquicos, provocar impacto sobre o leitor e remeter este a seus pensamentos – procedimento em que a ambiguidade é fundamental –, as ciências da mente caracterizam-se pelo “ascetismo cognitivo” orientado para a descrição e explicação dos processos psíquicos com base em observações sistemáticas. Perante esse panorama, ele sintetiza sua proposta:

Num artigo que escrevi há mais tempo do que gosto de lembrar (FONAGY, 1982), proponho a tese de que os trabalhos de pesquisa não podem nem devem servir para testar ideias psicanalíticas. Se não se pode reproduzir uma observação clínica num observatório, não faltam razões capazes de explicar por quê. As observações sistemáticas poderiam servir para nos informar acerca dos processos psicológicos subjacentes nos fenômenos clínicos, para cuja abordagem utilizamos atualmente a linguagem metafórica da metapsicologia. Ao longo dos vinte anos que decorreram desde a redação desse artigo, tentei efetivamente trabalhar nesse sentido, primeiro no domínio da neuropsicologia, depois no do desenvolvimento. (FONAGY, 2003, p. 325)

Em oposição à postura de alguns psicanalistas como André Green e Peter Wolff de aceitar apenas a associação livre e a escuta flutuante

como elementos essenciais do método para reunir os dados psicanalíticos, Fonagy defende que a psicanálise, desde seu nascimento, se nutre de outros domínios de estudo como a filosofia, a história, a literatura, a antropologia, além das ciências naturais donde extraía pontos de contato e afirma que renunciar a essa característica implica o isolamento.

Sem dúvida – admite Fonagy –, o problema reside em que os domínios vizinhos da psicanálise têm o potencial de destruir os *insights* singulares que a pesquisa clínica oferece. Todavia – retruca Fonagy –, também existem exemplos de colaboração em que a psicanálise e as outras disciplinas se complementam reciprocamente.⁴ Com isso, o psicanalista e pesquisador insiste na importância de projetos que visem à integração para, como propósito principal, avançar no conhecimento e reelaborar a metapsicologia em termos consoantes com as descobertas científicas atuais, e para, secundariamente, melhor entabular uma comunicação com os outros cientistas acerca das descobertas psicanalíticas e assim evidenciar a eficácia do método. (FONAGY, 2003, p. 335)

Certamente, na história da psicanálise abundam exemplos da influência ou da apropriação de conhecimentos de outros âmbitos que foram aproveitados de forma heurística ou como recursos expositivos. Com efeito, se lembrarmos da atitude de Freud, em princípio, a proposta de Fonagy parece afinada com o espírito dos inícios da psicanálise, embora possa despertar suspeitas em torno dos mal-entendidos que possa acarretar. Com independência de preferências teóricas, parece-nos incontornável examinar cuidadosamente possibilidades, alcance, vantagens e desvantagens desse tipo de proposta. Para tal, a universidade mostra-se como lugar propício, dada sua orientação para pesquisa e sua natureza de âmbito minimamente resguardado em relação a interesses econômicos.

Psicanálise e filosofia

A situação das relações entre filosofia e psicanálise é diferente do caso anterior, pois elas existem desde a origem da teoria freudiana. Problemas até então abordados em termos propriamente filosóficos passam a ser objeto da nova disciplina. Nomeadamente, o caráter

4 No artigo comentado aqui, o autor faz referência a várias pesquisas em que se observaria esse tipo de complementaridade como, por exemplo, os casos das pesquisas do autor com Mary Target, com Higgitt e com Steele e Steele.

inconsciente do psíquico e das suas representações. Por essa razão, o interesse da psicanálise pela filosofia nos inícios é claro; também é verdade que logo em seguida, ainda em vida de Freud, a filosofia mostra-se interessada na psicanálise como objeto de reflexão epistemológica. Com o transcurso do tempo, as relações tornaram-se mais complexas, diversificando as perspectivas do interesse e dos problemas, ultrapassando largamente a visada epistemológica.⁵ Tendo dirigido seu primeiro olhar à psicanálise para fazer desta seu objeto de análise e crítica epistemológica a filosofia também adota, a seguir, perspectivas antropológicas, éticas, políticas, sociais, estéticas, semióticas etc.

Sem dúvida, a psicanálise teve uma significativa repercussão na filosofia contemporânea em torno das concepções de subjetividade, de linguagem, de desejo e prazer, de consciência de si, para enumerar algumas. Cabe salientar que esse impacto, entre outras razões, é resultado de tensões entre formas de saber diferentes.

Nesse sentido, vale sempre a pena lembrar que boa parte dos capítulos mais importantes dos programas filosóficos decisivos para a configuração dos debates da contemporaneidade foi escrita através de uma *forçagem* que levou a filosofia a deparar-se continuamente com seus limites e misturar-se com aquilo que lhe era aparentemente *estranho*. (SAFATLE, 2008, p. 9, grifo nosso)

A filosofia nutre-se doutros saberes com novas questões e novas perspectivas. Novidades essas que, justamente por acarretarem estranhamento, redundam na possibilidade de enriquecer sua reflexão.

Em especial, no leque dos contatos interdisciplinares da filosofia, a relação com a psicanálise, apesar de (ou por isso mesmo) impregnada de tensões, se mostra fecunda. Com efeito, a ruptura provocada pela afirmação freudiana da psique como máquina inconsciente produtora de sentidos não comunicáveis – pelo menos não sem análise – provoca um embate entre formas de pensar muito diversas. Afinal, para a psicanálise trata-se de dar conta do inconsciente, tarefa impossível por princípio para a filosofia.⁶

5 Para um breve histórico das relações entre filosofia e psicanálise, Cf. Simanke (2010).

6 Como salienta Ana Costa (2006, p. 12-13), os litorais da psicanálise com os outros campos delimitam o seu próprio. Assim, a noção de litoral enquanto limite e fronteira entre heterogêneos adéqua-se perfeitamente para evidenciar o caráter radical da estrangeiridade entre a psicanálise e os demais campos. Em torno disso, Rio Teixeira (2008, p. 243) enfatiza a necessidade de “demarcar a diferença” para evitar confundir-los.

Se a filosofia ganha um novo impulso na raiz de seu contato com a psicanálise, esta se beneficia de categorias e conceitos filosóficos que a auxiliam na formulação mais precisa de seu conhecimento. Da interlocução da filosofia com a psicanálise foram se delineando progressivamente enfoques e recortes de estudos diversos cuja articulação se resume na expressão filosofia da psicanálise:⁷

O genitivo [...] deve ser lido com duplo sentido: filosofia da psicanálise, já que se trata de uma reflexão que faz do discurso e da teoria freudianos o seu objeto; mas, também, filosofia da psicanálise, já que se trata da filosofia que a psicanálise parece impor aos filósofos, exigindo mudanças cruciais no aparato conceitual que faz a tradição da própria filosofia. (PRADO JUNIOR., 1991, p. 8)

Como nova disciplina filosófica, a filosofia da psicanálise desenvolve três modalidades ou eixos de pesquisa que podem ser identificados da seguinte maneira: em primeiro lugar, “a psicanálise como objeto da interrogação filosófica” ou “filosofar sobre a psicanálise”, que reúne exames internos da estrutura das teorias psicanalíticas e reflexões epistemológicas nos moldes da filosofia da ciência; em segundo lugar, “a convergência entre psicanálise e filosofia” ou “o filosofar com a psicanálise”, que se caracteriza pela abordagem por parte da psicanálise de problemas tradicionais da filosofia como o laço social, a política, a estética, a linguagem ou pela aproximação entre a psicanálise e certas tradições filosóficas como a fenomenologia e a filosofia da mente; por último, “a psicanálise como campo indutor de problemas para a filosofia” ou “filosofar a partir da psicanálise”, que implica a renovação da filosofia com base na assunção de questões propriamente psicanalíticas. (SIMANKE, 2010, p. 28-30)

Por se tratar de um campo disciplinar relativamente novo, é inegável o risco de desembocar num discurso filosófico abismado em metáforas vazias e sem consistência, por um lado, ou por outro, de ficar num discurso psicanalítico aplainado que ameniza a dimensão inconsciente. Em ambos os casos, resultariam perdas fatais das respectivas especificidades.

Em todo caso, deixando de lado as más execuções presentes em qualquer âmbito, acreditamos que, em função da estranheza recíproca,

7 Expressão que é título do livro que Bento Prado Jr. organizara com resultados do trabalho em colaboração entre a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Estadual de Campinas nesse campo de pesquisa.

as leituras da teoria psicanalítica realizadas por filósofos⁸ sempre envolvem algum grau de distorção.⁹ De maneira semelhante, empréstimos e recursos a concepções de outros campos teóricos¹⁰ por parte da psicanálise implicam modificações, decorrentes da sua descontextualização. Isso não significa, contudo, que o resultado dessas elaborações não seja, em princípio, valioso.

Enfim, não nos parece que seja o caso de defender um purismo imobilizante nem, no outro extremo, um sincretismo laxo. Em nossa opinião, a pergunta deve ser, em cada caso, qual é a margem que define se as infidelidades valem a pena, se resultam de alguma maneira fecundas, abrindo novas vias para avançar seja pela contribuição da filosofia para a psicanálise, seja da psicanálise para a filosofia na construção de uma interdisciplinaridade responsável.¹¹

Todavia, embora, em geral, as relações da psicanálise com a filosofia e com as ciências da mente apresentem níveis diversos de estranheza, é especificamente na confrontação entre a racionalidade científico-filosófica, por um lado, e na própria da prática clínica psicanalítica, por outro, que parece vislumbrar-se o mais alto grau do que chamamos aqui estrangeiridade. Sobre isso vamos nos deter a seguir.

Pensamento clínico

Em *Recomendações ao médico que pratica a psicanálise*, Freud (2010a, p. 149) reconduz as regras técnicas a uma única, a de “não querer notar nada em especial, e oferecer a tudo o que se ouve a mesma “atenção flutuante[...]”. Preceito, este, considerado como a necessária

8 Apenas a modo de exemplo, pensadores de linhagens filosóficas e interesses bem diferentes: Politzer, Rorty, Davidson, MacIntyre, Ricoeur, Merleau-Ponty, Benjamin, Foucault, Deleuze, Derrida etc.

9 Acerca da tradução do Discurso Psicanalítico para o Universitário, Rio Teixeira (2008, p. 248) observa: “Na medida em que todo discurso é regido por leis que lhe são próprias, a transposição para qualquer outro discurso acarreta uma mudança radical, a qual não pode ser detectada por intermédio da simples análise dos enunciados, uma vez que estes excluem o sujeito que os proferiu, relegando-o ao nome do autor”.

10 Aqui também os exemplos são numerosos, sobressaindo o uso freudiano da teoria evolucionista bem como o recurso lacaniano à teoria linguística e à topologia.

11 No Brasil, há já algum tempo que a interface entre psicanálise e filosofia encontra na universidade, na pós-graduação em particular, um âmbito para seu desenvolvimento apesar de certas resistências ainda existentes.

contrapartida da regra da livre associação para o analisando. Nas palavras de Freud (2010a, p. 150):

Para o médico, a regra pode ser formulada assim: manter toda influência consciente longe de sua capacidade de observação e entregar-se totalmente à sua ‘memória inconsciente’, ou, expresso de maneira técnica: escutar e não se preocupar em notar coisa alguma. [...] Os elementos do material que já formam um nexos ficarão à disposição consciente do médico; outros ainda não relacionados, caoticamente desordenados, parecem primeiro submersos, mas emergem prontamente na consciência, tão logo o paciente traz algo novo ao qual aqueles podem se ligar e mediante o qual podem ter continuidade.

Assim, o inconsciente do analista passa a funcionar como receptor do inconsciente – emissor do analisando. A comparação freudiana é com o aparelho telefônico: de modo semelhante a como o receptor reconverte vibrações elétricas em ondas sonoras, o inconsciente do analista reconstrói os pensamentos inconscientes do analisando com base nos derivados que lhe foram comunicados. (FREUD, 2010a, p. 156)

No mesmo texto, encontramos um comentário especialmente instigante para a nossa questão. Freud (2010a, p. 153) afirma que apesar da pesquisa e do tratamento coincidirem na psicanálise, a técnica da primeira contradiz “a partir de certo ponto” o segundo. A diferença é determinada pelas necessidades e pelos procedimentos respectivos: o trabalho de pesquisa pressupõe registro, estruturação, previsão; ao contrário, o tratamento exige passar de uma representação a outra sem orientação preconcebida nem seleção. De modo que a síntese daquele opõe-se à análise deste. Somente depois de finalizado o trabalho de análise, próprio do tratamento, convém realizar o de síntese, característico da pesquisa científica. (FREUD, 2010a, p. 154)

Ora, a dificuldade metodológica que, em 1912, Freud resolve desdobrando o trabalho psicanalítico em dois momentos diferentes, parece surgir novamente com a noção de construção em 1937. Acerca disso, Nelson da Silva Junior (2008, p. 216) questiona:

Perto do final de sua obra, naquele que foi seu último texto sobre técnica psicanalítica, a saber, *Construções em Psicanálise*, um modelo de intervenção reforça a heterogeneidade fundamental entre os processos psíquicos do paciente e o do analista. Em linhas gerais, pode-se dizer que o analista é convidado ali a se orientar por uma racionalidade científica claramente inspirada pela metodologia das ciências naturais. Trata-se, para o analista, de conceber hipóteses, propô-las no momento adequado ao seu paciente, mas, sobretudo,

de escutar seus efeitos indiretos, isto é, as reações inconscientes que sua construção eventualmente terá gerado. Como compatibilizar tal modelo de trabalho racional com a ideia de uma atenção livremente flutuante?

Para Freud (1976), o *modus operandi* do analista deve basear-se tanto na escuta flutuante quanto na criação de hipóteses que devem ser corroboradas pelo ulterior andamento da análise por meio de novas associações, uma vez que tanto o assentimento quanto a negação diretos do analisante são equívocos. Em função desses procedimentos hipotéticos, Guinzburg (1991, p. 89) inclui a prática psicanalítica no conjunto de saberes conjecturais,¹² os quais consistem em ordenar causalmente em uma narração os fatos lembrados para posteriormente corroborar tal narração.

Pode-se dizer, então, que no analista confluem, de forma singular, as atitudes do cientista e do pensamento regressivo decorrente da escuta flutuante:

[...] na medida em que as conjecturas e relações do psicanalista implicam uma abertura às transformações ditadas pela angústia, como também uma abertura às representações (de palavra) de seu próprio inconsciente, tais processos psíquicos incluem necessariamente modalidades regressivas de pensamento. (SILVA JUNIOR, 2008, p. 213)

Como assinala Silva Jr., ainda que homóloga à regressão constitutiva do sintoma, do sonho e da transferência, e ainda que tenha a mesma origem que a transferência, a regressão do analista é instrumental e, por isso, “submetida a coerções muito diferentes daquelas determinantes da regressão nas estruturas sintomáticas”. (SILVA JUNIOR, 2008, p. 213) Portanto, o caráter desse fenômeno não é nem espontâneo nem ingênuo. E é justamente nisso que Silva Jr. enxerga tanto o aspecto

12 Ginzburg (1991, p. 99) remonta a origem do saber conjectural, caracterizado por contar uma história com base na decifração de sinais, à época dos primeiros caçadores. Com o tempo, esse saber aplica-se em diversos campos constituindo conhecimentos e práticas como a medicina, que visa ao passado, presente e futuro e como a jurisprudência, virada para o passado. Trata-se de conhecimentos e práticas que conjecturam e julgam com base em signos, indícios ou rastros. No século XVIII, o novo impulso dado aos métodos arqueológicos termina de delinear esse modelo conjectural de conhecimento centrado no caso singular e de caráter qualitativo, que se opõe ao modelo galileano de inspiração matemática e experimental. Em *Construções em análise*, Freud (1971, p. 261) compara a prática psicanalítica com o trabalho do arqueólogo, salientando a tarefa de reconstrução com base em restos conservados, tarefa para a qual a psicanálise teria vantagem sobre a arqueologia no objetivo de conquistar a verdade e não apenas a verossimilhança, uma vez que trabalha com fenômenos de certa forma conservados. Em “Narrativa e história: acerca do conceito freudiano de construção”, fazemos uma aproximação da psicanálise com o saber conjectural.

crítico como o potencial renovador da experiência psicanalítica no que concerne à epistemologia.

Com efeito, a conceituação epistemológica do pensamento clínico psicanalítico representa um desafio que pressupõe conciliar dois sistemas de racionalidade radicalmente diferentes no seu próprio interior e, também, entre este e a teoria como modelo psíquico. Nesse sentido, o pensamento clínico estabelece um limite ao modelo teórico, uma vez que as próprias condições de acesso ao psíquico têm lugar de uma forma alheia à racionalidade que estabelece tal modelo. Daí, a relevância e a dificuldade de problematizar as possibilidades e condições de teorizar a regressão do analista.¹³ (SILVA JUNIOR, 2008, p. 218)

Independentemente de que consideremos a concepção clássica freudiana de construção como recuperação de um passado desconhecido pelo analisante ou as versões contemporâneas da mesma como busca da dimensão estrutural, que organiza a vida do sujeito, a dificuldade da conjunção de formas heterogêneas de pensar na atividade do analista continua. Ou seja, o estranhamento é inerente à “racionalidade psicanalítica”, reflexo da abertura ao irrepresentável que a constitui.

A evidência da heterogeneidade imanente na sua constituição salienta a necessidade de salvaguardar a psicanálise de deturpações racionalizantes. Entretanto, poder-se-ia questionar também se tal evidência, ao deslocar para o interior da psicanálise o impasse, não relativiza a novidade e o risco que a pesquisa interdisciplinar poderia acarretar. Pessoalmente, não temos resposta para isso. Suspeitamos que não apenas não haja uma resposta única a essa pergunta, senão também que as possíveis respostas funcionem como divisores de água entre as diversas concepções psicanalíticas contemporâneas.

Considerações finais

Com base em reflexões do próprio Freud acerca da inserção da psicanálise na universidade, fizemos até aqui um rápido percurso em que

¹³ Problematizar as condições de teorização da regressão do analista seria, para Silva Junior (2008, p. 217), prioritário em relação à problematização da sua função, pensada segundo duas vertentes principais: a primeira, passiva, considera a regressão do analista como ampliação da sua escuta, incorporando a ideia de um uso clínico da contratransferência “na medida em que esta funciona como um aparelho de recepção”; a segunda, ativa, concebe a regressão do analista como “modalidade diferencial de intervenção”.

apontamos peculiaridades da relação entre a racionalidade científico-filosófica e a psicanalítica, deparando-nos com mais interrogações que respostas.

Curiosamente, o que a primeira vista seria uma dificuldade própria do encontro com outros campos, acaba mostrando-se também uma característica intrínseca à psicanálise, uma vez que o pensamento clínico abriga aspectos da racionalidade científico-filosófica junto com o uso de formas regressivas do pensamento inconsciente na atenção flutuante. Assim, presente tanto na pesquisa interdisciplinar com as ciências da mente e na filosofia da psicanálise, mas também no cerne do pensamento clínico, a tensão entre “racionalidades” estabelece diversas formas de estranhamento que incidem na presença da psicanálise na universidade.

Para finalizar, em *Deve-se ensinar a psicanálise na universidade?*, Freud (2010b) se detém na consideração dos benefícios para a universidade da introdução da psicanálise nos planos de estudo. E o inverso? Entre os riscos da inserção da psicanálise na pesquisa universitária nos referimos até o momento à perda de especificidade da sua racionalidade, mas também caberia incluir o da uniformização na forma de pensar. Sem dúvida, as condições de trabalho na instituição acadêmica podem ter um efeito negativo sobre a criatividade e singularidade do pensamento pelas exigências de produção em termos de quantidade e de padrões gerais uniformemente estabelecidos. Por que ou para que, então, insistir na ideia da psicanálise na universidade?

A resposta a essa pergunta encontra-se ao longo do presente texto: acreditamos que a universidade pode ser um lugar de encontro entre diversidades teóricas que permita o intercâmbio e a interdisciplinaridade de proveito. Todavia, diante de todas as interrogações, impõe-se a prudência de indagar mais apuradamente em que medida o resguardo da especificidade psicanalítica é conciliável com as práticas do âmbito acadêmico e, se for o caso, quais são os possíveis benefícios teóricos. Depois de tudo, a pergunta, modificada, continua em pé: interessa hoje à psicanálise aceitar o desafio de uma inserção interdisciplinar na universidade?

Referências

COSTA, A. Pensando alguns litorais da psicanálise. *Correio da APPOA* – Porto Alegre, ano 13, n. 145, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.apoa.com.br/pesquisar#resultados>>. Acesso em: 15 out. 2012.

- FONAGY, P. Apanhar urtigas às mancheias, ou por que a pesquisa psicanalítica é tão irritante. In: GREEN, A. *Psicanálise contemporânea*: revista francesa de psicanálise, número especial 2001. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: SBPSP, 2003.
- FREUD, S. *Recomendações ao médico que pratica a psicanálise*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. (Obras completas, v. 10).
- FREUD, S. *Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. v. 14.
- FREUD, S. *O interesse da psicanálise*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (Obras completas v. 11).
- FREUD, S. Autobiografia (1925). In: FREUD, S. *O Eu e o ID, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obras completas v. 16).
- FREUD, S. *Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la Libido*(1923). In: Tradução José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1976. (Obras completas v. 18).
- GUINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. (Org.). *O signo de três*. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- IBERTIS, C. Narrativa e história: acerca do conceito freudiano de construção. *Revista de filosofia aurora*, Curitiba, v. 23, n. 33, p. 315-327, 2011.
- PRADO JUNIOR, B. *Filosofia da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- RIO TEIXEIRA, M. do. O saber, o conceito e o discurso psicanalítico. In: AIRES, S.; RIBEIRO, C. (Org.). *Ensaio de filosofia e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- SAFATLE, V. Apresentação. In: SAFATLE, V.; MANZI, R. (Org.). *A filosofia após Freud*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- SILVA JUNIOR, N. O pensamento clínico: limite dos modelos teóricos em psicanálise?. In: SAFATLE, V.; MANZI, R. (Org.). *A filosofia após Freud*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- SIMANKE, R. T. O que a filosofia da psicanálise é e o que ela não é. In: SIMANKE, R. T. et al. *Filosofia da psicanálise: autores, diálogos, problemas*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Psicanálise e universidade: um exame preliminar de teses em psicanálise no Brasil

Camila Santos Lima Fonteles
Denise Coutinho

Introdução

As discussões acerca da relação entre psicanálise e universidade ocorrem, sobretudo, nos âmbitos do ensino e da pesquisa. No meio psicanalítico, a palavra “formação” inclui ensino, pesquisa, supervisão e a experiência da própria análise. Já no ambiente universitário, utilizamos quase indistintamente ensino e formação, o que, a nosso ver, constitui uma redução considerável do papel que a formação universitária pode ou poderia proporcionar ao estudante. Isso porque a formação universitária, mais que uma atividade conteudística, precisa incluir pesquisa e extensão como eixos estruturantes de um percurso acadêmico para minimamente diferenciar-se de uma escola de terceiro grau. Desse modo, formação e ensino, ainda que não coincidentes, são termos que podem ser aproximados, num contexto de ampliação de possibilidades que a psicanálise pode oferecer à formação universitária e, no sentido inverso, desestabilizar certos preconceitos que a instituição psicanalítica desenvolveu a respeito da formação universitária.

Essa última, isto é, uma formação universitária que acolha a psicanálise, será o tema privilegiado neste texto. Decorridos quase cem anos do trabalho inaugural de Freud (2010b), *Deve-se ensinar psicanálise nas universidades?*, continuamos a nos interrogar sobre a pertinência, a importância e o lugar da psicanálise no ambiente universitário, para além das instituições de formação psicanalítica.

Especificamente no Brasil, e também desde a publicação dos primeiros trabalhos psicanalíticos no âmbito da universidade, questões epistemológicas e metodológicas permanecem atuais e pertinentes. Com a inserção da psicanálise no cenário da Pós-Graduação (PG), nos deparamos com perguntas como: sendo a universidade um local de produção de conhecimentos, qual o espaço ocupado pela psicanálise nesse contexto? Que tipo de conhecimento é produzido sobre e com a psicanálise? O que significa fazer pesquisa em psicanálise no espaço acadêmico?

Em *Recomendações ao médico que pratica a psicanálise*, Freud (2010a) argumenta que a pesquisa em psicanálise diz respeito a cada caso específico e não a um experimentalismo, afirmando que tratamento e investigação coincidem. A despeito de novos dispositivos e de uma quase infinidade de temas de pesquisa “em e “sobre” psicanálise, tal modelo, pautado na clínica, permanece como referência para pesquisas em psicanálise, o que nos leva a retomar sua efetiva aplicação na universidade.

A pesquisa representa uma dimensão primordial na produção do conhecimento, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação (PPGs). A produção acadêmica universitária abrange capítulos de livro, compêndios, artigos, trabalhos de conclusão de curso e de especializações, dissertações e teses, relatórios de pesquisa, relatos de experiência. A produção de uma tese, no entanto, coloca em cena o sujeito como autor, pois exige uma contribuição original ao campo. Em se tratando de uma tese em psicanálise, um grande desafio é transformar um conhecimento sobre a psicanálise em saber psicanalítico. Em ambos os termos, temos a necessária passagem da informação sistematizada transmutada, por meio da interpretação, num quadro de referências teórico. Contudo, há aí pelo menos um ponto que merece destaque: o saber refere-se a um nível hierárquico superior da produção de conhecimentos, na medida em que a interpretação, justificada num sistema de pensamento, requer a presença ativa de um sujeito que, em sua singularidade, apropria-se do conhecimento e faz disso algo próprio, incorporado. Trata-se efetivamente de uma invenção. Nesse ponto, nenhuma discordância sobre o que viria a ser produzir conhecimento, sendo que a psicanálise potencializa e leva ao limite tal experiência de vivenciar e manejar o saber.

É preciso reconhecer também que há diversas formas de operar o saber produzido “em” e “sobre” psicanálise. Não podemos negligenciar

o fato de que não há formação psicanalítica sem essa passagem pela experiência concreta e transformadora de uma análise. Se houve análise, é porque conhecimentos sofreram essa transmutação em saber, provocando mudança de posição do sujeito. Considerando que a pesquisa tem como função precípua reorganizar o conhecimento, propondo novas questões e problemas e que a pesquisa psicanalítica acrescenta-lhe a tarefa de interrogar não apenas o conhecimento, mas atingir algo do saber inconsciente, a produção de conhecimento na universidade aponta para a possibilidade de alargar alguns parâmetros epistemo-metodológicos em função de tais especificidades.

Perfil da produção de conhecimento em psicanálise na Pós-Graduação brasileira (1987-2012)

No Brasil, a psicanálise está presente na universidade desde a década de 1960, inserida em cursos de graduação em psicologia e, posteriormente, a partir da década de 1980, em PPGs. No entanto, ideias psicanalíticas começam a ser divulgadas no país desde o início do século XX nos cursos de medicina. A primeira tese, escrita pelo médico Genserico de Souza Pinto e defendida na Faculdade Nacional de Medicina no Rio de Janeiro, data de 1914, sendo considerado o primeiro trabalho psicanalítico em português. (SAGAWA, [199-?]) A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), pioneira na formação de psicólogos, tinha, desde seu início, professores psicanalistas da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 1970 foi criado um curso de especialização em psicologia clínica na mesma instituição com o objetivo de formar psicólogos psicanalistas. O mestrado em psicologia surge em 1966, contemplando trabalhos em psicanálise em suas linhas de pesquisa, sobretudo após a década de 1970 em que professores psicanalistas passam a integrar o programa. Em 1982 ocorre a implantação de uma linha específica em psicanálise. (FÉRES-CARNEIRO, 2007) A partir de então, progressivamente, vemos a inserção da psicanálise em diversos PPGs e, no final da década de 1980, como veremos a seguir, tem início o primeiro PPG em psicanálise no Brasil.

Visando apresentar empiricamente a relação psicanálise, pesquisa e universidade, traçamos aqui a constituição de seu campo no âmbito da PG brasileira, a partir das teses de doutorado em psicanálise produzidas no período de 1987 a 2012. No Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizado como fonte documental, encontramos 1.075 teses específicas em psicanálise, ou seja, aquelas que autodeclararam a psicanálise, em qualquer PPG brasileiro, a partir dos descritores “psicanálise” e “psicanalítico(a)” no título, resumo e/ou palavras-chave, das produções oficialmente depositadas naquele sítio.

Nosso interesse não foi atuar como juízes, avaliando a pertinência ou não das teses ao campo psicanalítico, mas apontar a presença da psicanálise no ambiente universitário, como e onde ela vem se inserindo e com que particularidades. Utilizamos dois critérios de exclusão: 1. quando os descritores “psicanálise” ou “psicanalítico(a)” apareceram apenas descritivamente, como forma de marcar a fronteira com outros campos (uma tese sobre psicologia experimental que diz em seu resumo “em contraposição ao pensamento psicanalítico”); 2. a referência à psicanálise era pontual (uma tese em comunicação que diz “referenciais teóricos e metodológicos em autores da área de cinema, mas também na psicanálise freudiana, nas filosofias clássicas da educação”). Portanto, consideramos apenas teses cujos referenciais teóricos e/ou análise dos dados tinham como eixo a teoria, a clínica ou a pesquisa psicanalítica.

Após a seleção do material por meio da leitura de todos os documentos, procedemos ao cadastramento das informações ali presentes, tais como título da tese, autor, ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES), cidade, PPG, palavras-chave, resumo, orientador, composição da banca, agência de fomento. A seguir, apresentamos o panorama preliminar da presença da psicanálise na PG brasileira.

No cenário atual, encontramos 19 PPGs brasileiros com área de concentração ou linha de pesquisa em psicanálise, conforme o quadro abaixo. Esses dados foram obtidos no sítio da Capes, mais precisamente no item Cadernos de Indicadores, que compila as informações fornecidas anualmente pelos PPGs. Utilizamos para tal fim o mesmo critério de busca das teses, ou seja, a presença do termo “psicanálise” ou “psicanalítico(a)” no nome das linhas ou áreas de concentração, excluindo os três PPG sem psicanálise. Ressaltamos que nem todos os

PPGs em questão possuem curso de doutorado, estando esses destacados em negrito no quadro. Nossa intenção é mostrar os programas em que a psicanálise aparece, dando uma ideia da dimensão do campo.

Quadro1- Área de concentração/linhas de pesquisa em psicanálise em PPGs brasileiros

IES	PROGRAMA	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
UFPA	Psicologia	Psicologia Clínica e Social	Psicanálise: teoria e clínica
UFC	Psicologia	Psicologia	Psicanálise, Práticas Clínicas e Epistemologia das Psicologia
UNIFOR	Psicologia	Estudos Psicanalíticos	Sujeito, Sofrimento Psíquico e Contemporaneidade
UNICAP	Psicologia Clínica	Psicologia Clínica	Psicopatologia Fundamental e Psicanálise
UFPB	Letras	Linguagens e Cultura	Sujeito, Linguagem e Psicanálise
UNB	Psicologia Clínica e Cultura	Psicologia Clínica e Cultura	Psicanálise, Subjetivação e Cultura
UFMG	Estudos Literários		Literatura e Psicanálise
	Psicologia	Estudos psicanalíticos	Conceitos fundamentais em Psicanálise e investigações no campo clínico e cultural
	Educação	Educação	Psicologia, Psicanálise e Educação
UFSJ	Psicologia	Psicologia	Conceitos Fundamentais e Clínica Psicanalítica
PUC-RIO	Psicologia (Psicologia Clínica)	Psicologia Clínica	Psicanálise: Clínica e Cultura
USP	Psicologia Clínica	Psicologia Clínica	Investigações em Psicanálise
	Letras(Teoria Literária e Lit. Comparada)	Teoria Literária e Literatura Comparada	Literatura e Psicanálise
UFSCAR	Filosofia	Estrutura e Gênese do Conceito de Subjetividade	A Circunscrição Conceitual da Subjetividade na Psicologia, na Psicanálise e nas Ciências Cognitivas
UNICAMP	Linguística	Funcionamento do Discurso e do Texto	Linguagem e Psicanálise
	Linguística Aplicada		Subjetividade e Identidade, Desconstrução e Psicanálise

UEM	Psicologia	Constituição do Sujeito e Historicidade	Psicanálise e Civilização
PUC-PR	Filosofia	Filosofia	Filosofia da Psicanálise
UFSC	Psicologia	Práticas Sociais e Constituição do Sujeito	Psicanálise, Sujeito e Cultura

Fonte: Fonteles (2015, p. 103).

Os trabalhos em psicanálise estão espalhados pelos mais diversos campos do conhecimento e, conseqüentemente, nos mais diversos PPGs. A partir dos anos 2000, a expansão na oferta de cursos de pós-graduação no Brasil é exponencial e a psicanálise se faz presente em diversas áreas, sendo predominante em PPGs de psicologia. Dentre os 19 PPGs acima listados, 11 pertencem à área da psicologia, o que marca uma característica brasileira da presença e ensino da psicanálise nesses cursos. A psicologia aparece localizada na grande área das ciências humanas, como área que contém 45 subáreas. “Curiosamente, não há qualquer ocorrência do termo Psicanálise, nem dentro nem fora da Psicologia, embora haja três PPGs específicos de Psicanálise no país reconhecidos pela CAPES”. (COUTINHO et al., 2013, p.113)

O primeiro curso de mestrado em psicanálise é criado em 1988 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com a posterior aprovação do doutorado em 1994. Dez anos depois, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) também implanta seu mestrado (1998) e, em 2007, o doutorado. A Universidade Veiga de Almeida (UVA), instituição particular, cria em 2006 um mestrado profissional em psicanálise e recentemente, em 2012, tem aprovado seu doutorado. Em 2014, mas fora do escopo deste trabalho, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também implanta seu mestrado em psicanálise.

Quadro 2 - Programas de Pós-Graduação em psicanálise no Brasil

IES	PROGRAMA	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
UERJ	Psicanálise	Pesquisa e Clínica na Psicanálise	Teoria, Método e Ética da Psicanálise Aplicada às Questões da Clínica Problemas Teórico-metodológicos e Conexões da Psicanálise

UFRJ	Teoria Psicanalítica	Teoria Psicanalítica	Fund. Hist. e Teóricos da Psicanálise	Psicanálise e Sociedade	Teoria da Clínica Psicanalítica
UVA	Psicanálise, Saúde e Sociedade	Psicanálise e Saúde	Prática Psicanalítica	Subjetividade nas Práticas das Ciências da Saúde	
		Psicanálise e Sociedade	Psicanálise, Sociedade e Práticas Sociais	Psicanálise e Arte	
UFRGS	Psicanálise: Clínica e cultura	Psicanálise, Clínica e Cultura	Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos	Psicanálise e Cultura	

Fonte: Fonteles (2015, p. 102).

Os PPGs da UERJ, UFRJ e UFRGS estão localizados na Capes na área da psicologia e o da UVA na área interdisciplinar. É possível notar a diferença de áreas pelos títulos dos PPGs. Enquanto os da Área da Psicologia nomeiam-se exclusivamente pela psicanálise, com exceção da UFRGS, o da Área Interdisciplinar acrescenta os termos “saúde” e “sociedade”, sendo que uma de suas linhas especifica a interface psicanálise e cultura, por meio do diálogo com o campo das artes.

Do universo de 1.075 teses, somente 159 estão nos PPGs listados no Quadro 1 (todos aqueles que têm ao menos uma linha de pesquisa e/ou área de concentração em psicanálise) e 125 nos PPGs do Quadro 2 (exclusivos de psicanálise), contabilizando um total de 284 teses, cerca de 26,4% da produção no período. Desse modo, constatamos que a maioria das teses, mais de 70%, foi produzida em PPGs que não explicitam em seus nomes, áreas ou linhas qualquer referência à psicanálise. Tal achado nos remete paradoxalmente à invisibilidade da psicanálise e, ao mesmo tempo, à sua forte presença no interior de outros campos do conhecimento, reafirmando a conformação interdisciplinar, presente na própria constituição do campo.

Ao analisar as linhas de pesquisa, encontramos 30 delas específicas em psicanálise (Quadro 1 e 2) e 248 linhas com teses em psicanálise fora dessas linhas, áreas ou PPGs específicos, corroborando o achado anterior que aponta a presença da psicanálise em interface com outros campos, mas com uma presença invisibilizada no cenário oficial da PG brasileira. Para Féres-Carneiro e colaboradores (2010), uma das dificuldades encontradas na PG brasileira diz respeito à falta de uniformidade na definição do que é linha de pesquisa, área de concentração e

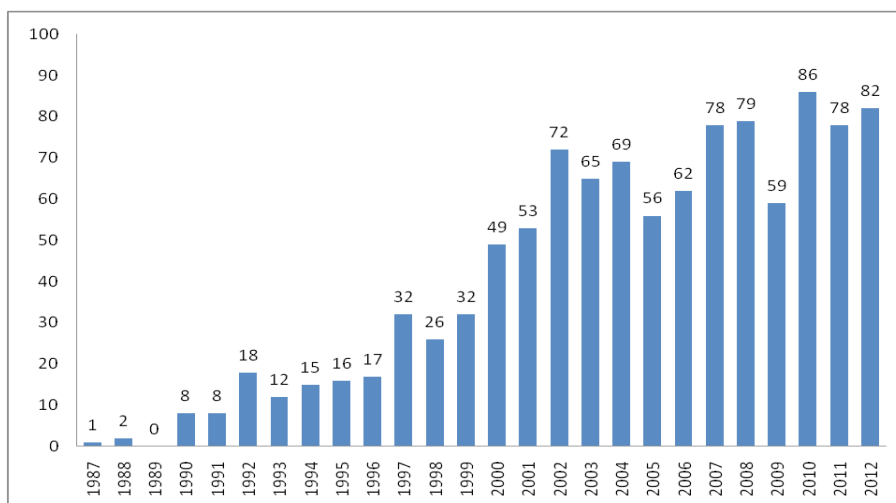
projetos. Por esse motivo, uma tese pode estar vinculada a uma linha de pesquisa específica sem ter aderência ao campo ali descrito.

As produções psicanalíticas

A PG brasileira vem crescendo nos últimos anos devido a políticas de ação de incentivo à produção do conhecimento no país, ampliando a quantidade de programas e financiamentos a pesquisas. Um estudo demográfico sobre mestrados e doutorados no Brasil mostra que a taxa de crescimento do número de doutores titulados foi de 278% entre 1996 e 2008, o que corresponde a 11,9% ao ano, com um total de 12.217 doutores em 2011. (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2012; VIOTTI, 2010a) Tal crescimento acompanha o aumento de PPGs que passa de 11 programas em 1965, quando a pós-graduação é regulamentada no Brasil, para o número atual de 3.613 em 2013, sendo 1.832 cursos de doutorado, segundo informações da Capes.

A produção em psicanálise acompanha o crescimento da PG brasileira, com significativo aumento de seus trabalhos (teses), conforme nos apresenta o gráfico seguinte. No entanto, nota-se um crescimento não exponencial, diferentemente do que ocorre com a PG como um todo.

Gráfico 1- Distribuição temporal das teses em psicanálise nos PPGs brasileiros

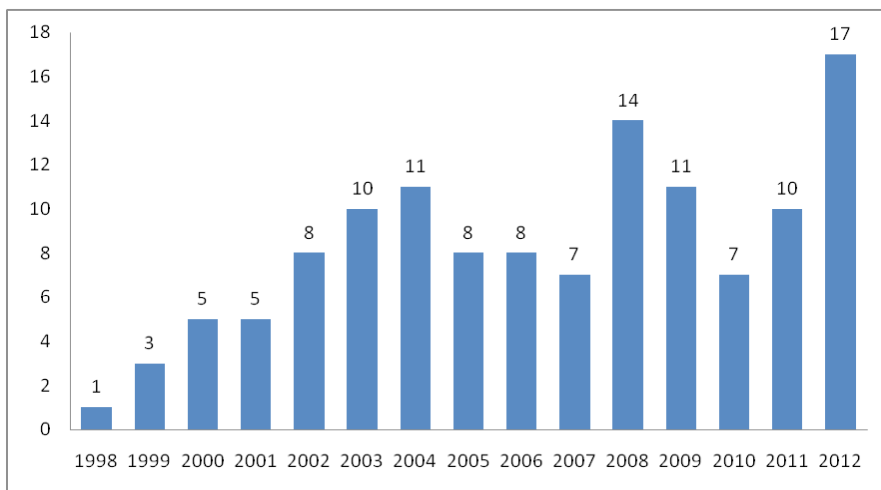


Fonte: Fonteles (2015, p. 112).

Verificamos um crescimento a partir dos anos 2000, o que também se justifica pela criação de dois doutorados em psicanálise, em meados da década de 1990. De acordo com o gráfico acima, a produção de teses ocorre de forma um tanto irregular, com algumas oscilações para baixo em períodos específicos, como 2005 e 2009.

O mesmo cenário se apresenta em relação à distribuição das teses nos PPGs específicos de psicanálise.

Gráfico 2- Distribuição temporal das teses nos PPGs em psicanálise

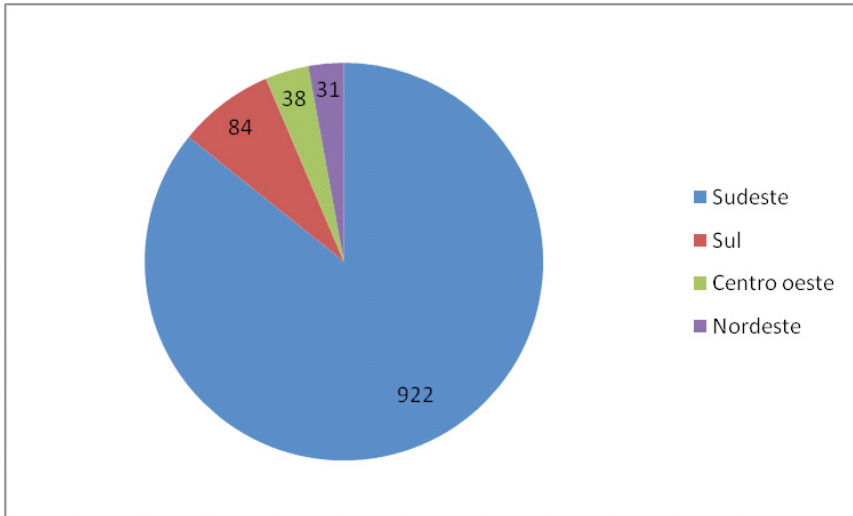


Fonte: Fonteles (2015, p. 151).

A partir de 2002, há aumento na produção, que volta a oscilar em seguida. Essa produção não está distribuída de forma constante ao longo dos anos, ocorrendo quedas consideráveis nos anos de 2007 e 2010. Não encontramos justificativa para explicar esse fenômeno que não corresponde ao aumento da PG brasileira em geral.

Em relação à distribuição geográfica das teses, observamos uma hiperconcentração da produção nas regiões Sudeste e Sul, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Distribuição das teses por região geográfica



Fonte: Adaptados de Fonteles (2015).

Vemos que a região Sudeste detém a grande maioria dos trabalhos em psicanálise. Esses números corroboram o resultado da produção científica nacional em geral que apresenta a mesma concentração. Tal fenômeno perpassa toda a produção brasileira, independentemente do campo ou área de conhecimento.

Historicamente, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro são pioneiros na inserção da psicanálise na universidade, bem como na divulgação das ideias psicanalíticas através de suas IES. Isso se reflete na distribuição das teses. Ademais, os PPGs de psicanálise existentes até 2012 estão todos concentrados no Rio de Janeiro. Desse modo, as IES mais produtivas são a Universidade de São Paulo (USP) (264) e a UFRJ (182). A primeira conta com um doutorado em psicologia, que figura entre os primeiros criados no país, e a segunda com o primeiro PPG em psicanálise. Embora a PUC-RJ seja a pioneira na área da psicologia, só encontramos 76 teses em psicanálise nessa IES. Tal concentração no Sudeste é uma característica que se apresenta também na distribuição das bolsas de pesquisa. A tabela abaixo fornece uma dimensão desse panorama.

Tabela 1- Distribuição das bolsas por estado e IES

Estado	IES	Bolsas
Rio de Janeiro	UFRJ	124
São Paulo	PUC	114
Minas Gerais	UFMG	13
Rio Grande do Sul	UFRGS	13
Brasília	UnB	12
Pernambuco	UFPE	3
Bahia	UFBA	2

Fonte: Fonteles (2015, p. 117).

A UFRJ é a IES que mais recebeu bolsas, num total de 124. Em segundo lugar vem a PUC-SP, com 114 bolsas. Se somarmos a quantidade de bolsas por estado, São Paulo acumula o maior número, pois apresenta um maior número de IES: 290 bolsas contra 187 no Rio de Janeiro.

Das 1.075 teses coletadas, 533 (quase 50%) não apresentam informações referentes a financiamento. Não sabemos se o campo não foi preenchido adequadamente ou se o discente não recebeu bolsa, visto que não há opção para relatar quando não se recebe financiamento de pesquisa. Das 564 nas quais consta a informação, há prevalência de bolsas Capes com um total de 317, seguido de 184 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 38 de agências estaduais.

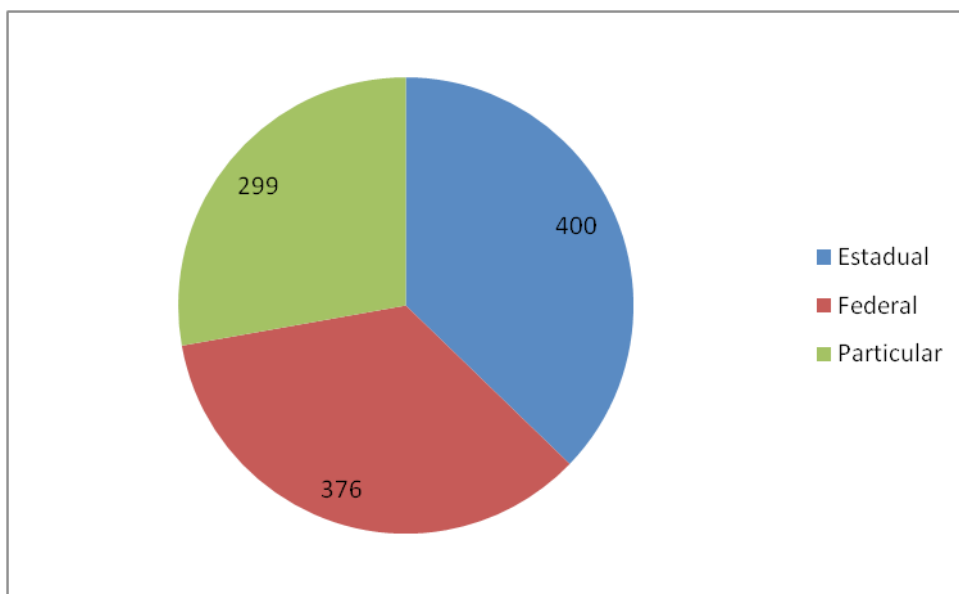
Embora a psicanálise não apareça como área ou subárea nos registros da Capes, conforme citado anteriormente, há PPGs específicos para o desenvolvimento de pesquisas em psicanálise e parte bastante expressiva dessa produção (99 bolsas para as 125 teses dos PPG sem psicanálise) recebeu financiamento oficial, inclusive da própria Capes, o que demonstra claro incentivo à pesquisa psicanalítica e, como já foi apontado acima, uma paradoxal situação de invisibilização como área pelas agências de fomento. É plausível supor que tais investigações, ao percorrer um trajeto epistemológico e praxiológico diferente do modelo de ciência hegemônico na universidade, enfrentem ainda resistências para obter reconhecimento. Lembremos que Freud sublinhou que,

embora a psicanálise possa prescindir da universidade, esta teria muito a ganhar com sua inclusão no currículo acadêmico (FREUD, 2010b) e, acrescentamos nós, em todos os níveis da pesquisa no país.

A Capes utiliza o termo “Dependência Administrativa” para dividir as IES. Embora no Brasil as esferas jurídicas digam respeito apenas aos âmbitos público e privado, a Capes desdobra o âmbito público em estadual, federal e municipal, mas não o âmbito privado fazendo com que as confessionais e comunitárias estejam todas sob a rubrica de particulares.

Observamos o predomínio de teses nas IES estaduais e federais. Dentre as universidades particulares, todas são confessionais, isto é, vinculadas a alguma entidade religiosa, como é o caso das Pontifícias Universidades Católicas (PUCs). Não há registro de tese em psicanálise em instituições no âmbito municipal.

Gráfico 4 - Número de teses por Dependência Administrativa das IES



Fonte: Fonteles (2015, p. 116).

Segundo Viotti e colaboradores (2010b), o Governo Federal tem sido o responsável pela criação e manutenção das IES, especialmente das pós-graduações, bem como o regulador dos parâmetros de credenciamento e avaliação e o financiador das pesquisas nesse âmbito,

inclusive das instituições privadas. Esses números nos levam a inferir que as IES particulares, apesar de formarem mais profissionais em cursos superiores, investem muito pouco em pesquisa e pós-graduação, comparativamente às IES públicas que, nesse caso, concentram 776 das 1.075 teses no período.

Interessante notar que a maior parte das teses está localizada em instituições públicas; contudo, quando analisamos as linhas de pesquisa que mais abrigam teses, temos seis IES particulares entre as 10 primeiras. A mesma situação se repete ao observar os 10 orientadores mais produtivos, pois quatro pertencem a IES particulares.

Em relação à distribuição de teses por orientadores, contabilizamos 407 professores nas 1.075 teses, o que dá uma média de 2,6 trabalhos por orientador, levando em consideração que alguns contam com co-orientadores e 11 não indicam o nome do orientador. Mais da metade dos professores (245) orientaram somente um trabalho. Na tabela seguinte, apresentamos os 10 professores que mais orientaram trabalhos, sendo que a 10^a posição é ocupada por dois professores com o mesmo número de produções.

Tabela 2 - Quantidade de orientações por professor (incluindo PPGs em psicanálise)

Orientador	IES	Teses
A	UFRJ/UERJ	35
B	PUC SP	24
C	USP/PUC-SP	20
D	PUC-SP	20
E	UFRJ	19
F	PUC-SP	18
G	UFRJ	17
H	USP/PUC-SP	17
I	UFRJ	14
J	Unicamp	14

Fonte: Fonteles (2015, p. 119).

O orientador que mais produziu tem nove trabalhos a mais que o segundo, o que indica uma distância do primeiro para os demais bem significativa. Como avaliamos todo o período de produção disponível (1987-2012), podemos inferir que existe uma dispersão da produção nas IES. Observamos também que cinco dos orientadores mais produtivos estão em IES particulares, o que representa quase metade (96) da produção avaliada nesse quesito (212).

Considerando somente os PPGs em psicanálise, temos um total de 19 professores, sendo que quatro desses apresentam somente uma orientação. A tabela abaixo corresponde à distribuição das teses entre os 10 orientadores mais produtivos em programas exclusivos de psicanálise.

Tabela 3 - Quantidade de orientações por professor (somente PPGs em psicanálise)

Orientador	Teses
A	21
B	19
C	17
D	14
E	11
F	9
G	7
H	6
I	4
J	4

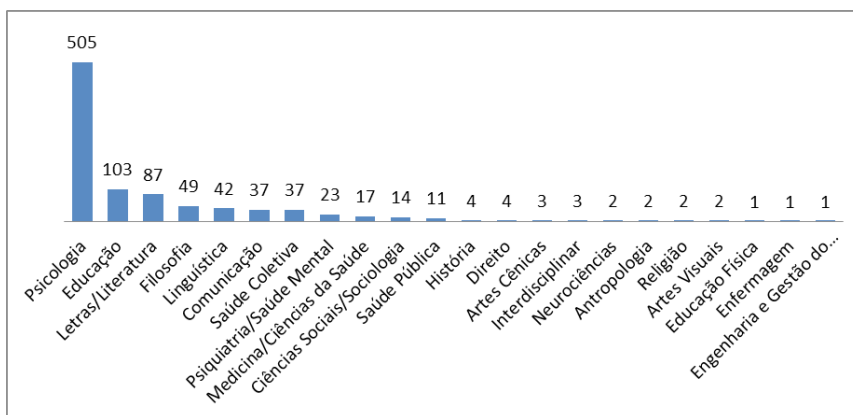
Fonte: Fonteles (2015, p. 119).

As teses encontram-se mais bem distribuídas entre os orientadores quando fazemos uma análise dos PPGs em psicanálise. Nesse caso, todos os orientadores pertencem ao PPG da UFRJ. Devemos considerar também o tempo de produção de uma tese (em média, quatro anos), o que contribui para que esse número não seja tão elevado. Ressaltamos

que os orientadores A, B, C e D da Tabela 3 encontram-se também na Tabela 2, na classificação geral da produção.

Outra questão avaliada na análise das teses diz respeito aos programas em que elas estão localizadas na PG brasileira. Várias áreas de conhecimento abrigam estudos e pesquisas em psicanálise, como nos informa o seguinte gráfico.

Gráfico 5 - Distribuição das teses por área do conhecimento



Fonte: Fonteles (2015).

Nesse gráfico, excluímos os PPGs de psicanálise. Como esperado, a psicologia abriga a maior quantidade de teses (505) com temática psicanalítica, resultado que expressa a ligação histórica entre esses saberes. No entanto, o que surpreende é que, somando as teses relacionadas aos PPGs externos à psicologia, encontramos 445 trabalhos. Concluímos assim que há teses produzidas *sobre* e *em* psicanálise, tanto internamente quanto fora do âmbito da psicologia. Dentre as áreas mais produtivas estão educação com 103 teses, seguida de letras/literatura (87) e filosofia (49). A medicina, campo tradicional de relação com a psicanálise, apresenta 89 teses, somando seus PPGs com os demais da saúde. Ainda assim, menos que educação e letras.

Dentre as 505 teses em psicologia, 289 estão localizadas em PPGs com área ou linha em psicologia clínica, 54 em psicologia do desenvolvimento, 37 em psicologia social, 11 em psicologia experimental e quatro em psicologia cognitiva. As demais 110 estão em PPGs que se nomeiam genericamente psicologia e que correspondem à imensa maioria dos

PPGs na área. Percebemos diversidade dentro da própria área da psicologia, embora exista um predomínio, já esperado, da subárea clínica.

Tais dados sugerem, como já comentamos acima, que a interdisciplinaridade é uma característica intrínseca à psicanálise. Não podemos afirmar se essas teses são interdisciplinares em seus conteúdos. Para isso, seria necessária a leitura de outras partes das teses que não somente o resumo. No entanto, podemos ver que outros saberes fazem interlocução com a psicanálise, seja utilizando o método psicanalítico, seja tomando a psicanálise como referencial para discussão de fenômenos diversos.

Um dos PPGs em psicanálise do país (UVA) se encontra cadastrado na grande área multidisciplinar e na área interdisciplinar, de acordo com o sistema de avaliação da Capes. A referida grande área é a que vem apresentando o resultado mais expressivo em termos de crescimento na PG, o que pode estar articulado à trajetória de diversificação e consolidação da PG brasileira. (VIOTTI et al., 2010b) Essa grande área é atualmente a segunda maior em número de programas com 522, atrás somente das ciências da saúde, que conta com 582 PPGs. A grande área ciências humanas aparece em terceiro lugar, com 509 programas.

Os dados levantados nos levam a inferir que há, por um lado, tendência à conformação de um espaço próprio, representado pelos três PPGs específicos em psicanálise, no período. Por outro lado, em função de sua constituição interdisciplinar, a psicanálise continua presente em diversos outros campos. Essa presença é condizente com a proposição de Foucault (1966/2007) de que a psicanálise pode ser considerada uma contraciência, que atravessa as ciências humanas e as demais epistemes, sem, contudo, subsumir-se nelas. Consideramos ainda a perspectiva althusseriana (1996) que postula, a partir de Lacan, que a virulência da psicanálise tem como contrapartida a tentativa permanente de sua anexação à medicina e à psicologia.

Esses achados corroboram a proposta freudiana em *Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?*, em que Freud (2010b) imagina um efeito fertilizante do pensamento psicanalítico sobre diversos campos, criando relações entre eles. Dessa forma, a psicanálise poderia figurar nas ciências, nas artes e humanidades, fazendo com que os estudantes aprendam “sobre” psicanálise. (COUTINHO et al., 2013) Ainda segundo os mesmos autores, o texto freudiano *O interesse da psicanálise* (2012),

mostra claramente a visão interdisciplinar de Freud e o interesse da psicanálise por diversos campos, ditos “ciências não psicológicas”, por ele listadas: ciências da linguagem, filosofia, biologia, história da civilização, estética, sociologia e pedagogia.

Em relação ao conteúdo das teses, vemos que a psicanálise pode figurar de diferentes formas. Nos PPGs de psicanálise, a grande maioria não faz referência, nos seus resumos, à estratégia metodológica, fazendo-nos supor que seriam investigações teóricas ou estudos de caso, método psicanalítico de pesquisa por excelência.

Nos PPGs com linhas ou área de concentração em psicanálise, as teses tampouco descrevem as estratégias metodológicas. Nas demais teses, observamos que nem todas seguem o método psicanalítico. Existem aquelas que se intitulam “pesquisa qualitativa” ou mesmo “estudo de caso” e que fazem uso da teoria psicanalítica para a interpretação e análise de dados. Essa realidade é preponderante nos PPG sem psicologia, em que entrevistas são realizadas e analisadas pelo referencial psicanalítico. Encontramos também essa realidade fora de PPGs em psicologia, como nos de medicina, direito e sociologia, para citar alguns, com teses que buscam descrever e compreender fenômenos específicos de seus campos à luz da psicanálise, porém utilizando suas próprias ferramentas metodológicas.

Conclusão

A presença da psicanálise na universidade tem contribuído para a própria psicanálise no sentido de promover pesquisa, extensão e ensino, isto é, interlocução sistematizada com outras áreas de saber e gerando posições diversas dentro do próprio campo psicanalítico.

Descrever e avaliar a produção acadêmica de um campo não é uma tarefa inédita. Na psicanálise, encontramos textos que analisam a produção específica de um determinado PPG ou então de artigos publicados em periódicos científicos. No entanto, é necessário entender o que se produz “sobre” e “em” psicanálise nas universidades para avaliar as especificidades dessa inserção.

Os dados aqui apresentados constataam a presença da psicanálise na universidade cada vez mais qualificada academicamente. Por outro lado, cremos necessário o reconhecimento, por parte dos psicanalistas,

de que o mundo universitário é um lugar também legítimo de produzir conhecimentos “sobre” e “em” psicanálise. Concordamos com Souza (2001) quando ele afirma que cabe à psicanálise reconhecer a universidade como esse lugar de pertencimento, ressaltando as particularidades de seu método e de seus parâmetros de rigor científico, diferentes do modo de produção hegemônico nos ambientes universitários.

Podemos concluir que, embora ainda cause estranheza apresentar objetos de investigação que pressupõem outro modelo epistemo-metodológico, a presença da psicanálise na universidade é um necessário e renovador contraponto para a pesquisa e a produção de conhecimentos num mundo cada vez mais marcado pela interdisciplinaridade e pelo interesse em acolher fenômenos singulares em sua positividade de expressão do humano.

Referências

ALTHUSSER, L. *Psychanalyse et sciences humaines: deux conférences* (1963-1964). Paris: Le livre de poche, 1996.

BARROS, R. A. *Quadros teóricos e escolhas metodológicas de dissertações em Psicologia do Desenvolvimento no Brasil entre os anos de 2007-2009*. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Mestres 2012: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Tabelas de Áreas do Conhecimento*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/areas-paginas>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

COUTINHO, D. et al. Ensino da psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. *Arquivos brasileiros de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 103-120, 2013.

FÉRES-CARNEIRO, T. et al. Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em psicologia no país. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, ano 23, p. 11-24, 2010. Suplemento.

FÉRES-CARNEIRO, T. Memórias do curso de pós-graduação em psicologia da PUC-Rio: comemorando seus 40 anos. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, ano 19, n. 1, p. 217-225, 2007.

FONTELES, C. S. L. *Psicanálise e Universidade: uma análise da produção acadêmica no Brasil*. 2015. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Obra original publicada em 1966.

FREUD, S. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise (1912)
In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia[C1] relatado em autobiografia: (“o caso Schreber”)*, artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. (Obras completas v.10[ASR2]).

FREUD, S. Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades? (1919).
In: FREUD, S. *História de uma neurose infantil: (“o homem dos lobos”)*, além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. (Obras completas, v. 14).

FREUD, S. “Autobiografia” (1925). In: FREUD, S. O Eu e o ID, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obras completas, v. 16).

SAGAWA, R. Y. *Um recorte da história da psicanálise no Brasil*. Rio de Janeiro: [s. n.], [199-?]. Disponível em: <www.cocsite.coc.fiocruz.br/psi/pdf/artigos1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

SOUZA, O. Psicanálise e universidade: ensino. *Psicologia USP*, São Paulo, ano 12, n. 2, p. 177-188, 2001.

VIOTTI, E. B. Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica*. Brasília, DF: 2010a. p. 15-60.

VIOTTI, E. B. et al. Doutores e doutores titulados no Brasil: 1996-2008. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica*. Brasília, DF: 2010b. p. 61-194.

SEGUNDA PARTE

Psicanálise, ensino e extensão na universidade

Os enganos de um ensino da psicanálise

Paulo Márcio Anton Gabrieli

“Deve a psicanálise ser ensinada na Universidade?” Esse título, escolhido por Freud para tratar esse assunto, por si só, orienta que essa aproximação é motivada por uma proposição.

Freud, com seu espírito sutil, oferece um ensino da sua teoria na universidade ao mesmo tempo em que coloca, por outro lado, a peculiaridade psicanalítica. Freud assegura que a psicanálise não é acadêmica e que pode prescindir da universidade para existir, visto que o percurso do psicanalista está sustentado na “análise pessoal”, na “literatura especializada” e na supervisão com “analistas reconhecidos”. Isto é, para aqueles que buscam uma prática clínica com a psicanálise, a experiência de uma formação psicanalítica, que compreende esse três tempos, torna-se indispensável. Considerando-se que a “singularidade” da psicanálise não está na universidade, os propósitos de Freud demarcam o limite entre o ensino universitário e a formação do psicanalista.

Seguindo esse artigo, Freud propõe o ensino da sua teoria aos estudantes de medicina, que estavam limitados, em seu currículo acadêmico, ao estudo do corpo humano. Com essa proposta, Freud tem fé que a psicanálise possa contemplar a falta curricular da formação médica em relação aos “problemas da vida humana” e ao “tratamento dos pacientes”. É possível que nesse texto Freud tenha idealizado a psicanálise, ao propô-la como “solução” para a “deficiência na educação médica”.

Apesar disso, Freud não abandona a teoria psicanalítica nas mãos da universidade, pois o fato é que ele esclarece nesse texto, meticolosamente, as possibilidades dessa inserção. Freud orienta, também, que esse ensino seja ministrado como um curso introdutório para os estudantes de medicina em geral e outro específico aos estudantes de psiquiatria. Freud menciona que o “departamento hospitalar” pode

funcionar como espaço de pesquisa para sua teoria, entretanto, ele assinala que “a psicanálise propriamente dita” não se encontra nesse local.

Tanto assim que há uma confusão, especialmente entre os psicanalistas que trabalham como professores na universidade, em dizer que Freud autorizou a pesquisa em psicanálise a partir do “departamento hospitalar”. Ora, se retomarmos o momento que essa proposta surge, ocasião descrita no prefácio do editor inglês, é apropriado recordar o intento de Freud na sua “solução” para os problemas da “educação médica”. Ou seja, a genialidade de Freud em viabilizar um ensino teórico da psicanálise a partir do “departamento hospitalar” poderia apontar para um afligir na racionalidade médica. É possível que Freud, com toda sua sabedoria, tenha proposto uma prática hospitalar como justificativa para a permanência dos seus conceitos na universidade. No fim das contas, é inegável que Freud referiu-se à pesquisa na universidade, mas no bojo dessa boa intenção ele disfarçava uma demanda de reconhecimento da psicanálise no social. Nesse tempo, os desígnios da subversão de Freud sofriam inúmeras resistências na sociedade.

Dez anos após esse importante escrito de Freud, Hanns Sachs (1996) publica o texto “As perspectivas da psicanálise”, explicando que os psicanalistas, naquele período, se preocupavam com o vindouro dos estudos psicanalíticos, já que a sociedade do início do século XX rechaçava os conceitos de complexo de Édipo e os tópicos relacionados à sexualidade infantil. O autor recorda:

Os analistas, ainda em pequeno número na época, foram expostos a inúmeras críticas apaixonadas, a uma incompreensão devida à má-fé e foram excluídos quase em toda parte da participação no ensino e na pesquisa nas instituições públicas da ciência ‘reconhecida’. Eles tinham necessidade de uma organização que lhe desse a segurança criada pela cooperação científica e pela compreensão mútua. (SACHS, 1996, p. 104)

Essa organização citada por Sachs refere-se à International Psychoanalytical Association (IPA), criada por Freud em 1910. Sachs (1996) expõe que a necessidade dessa organização foi consequência da popularidade da psicanálise, dado que muitos médicos e não médicos estavam nomeando suas práticas terapêuticas de psicanálise sem passar por uma formação psicanalítica. Daí, diz ele, “tornou-se importante que alguém tivesse toda autoridade para decidir e declarar quem estava

habilitado a se dizer psicanalista e quem não estava. A organização já tinha, naturalmente, essa autoridade”. (SACHS, 1996, p. 104)

Temos, portanto, com a criação da IPA, em 1910, e a entrada na universidade, em 1919, dois momentos que podem ser caracterizados, respectivamente, como “defesa” da formação psicanalítica e “expansão” da psicanálise. Nota-se que é nessa chegada à academia que o ensino da psicanálise passa a ser ministrado por professores ou professores com formação psicanalítica, e não apenas pelo psicanalista na própria instituição.

Atualmente, essa aposta freudiana de “expansão” da psicanálise continua em constante vigor. Alguns psicanalistas se arriscam em dizer que a psicanálise alcança um reconhecimento social quando o ensino da sua teoria é ministrado na universidade. No entanto, ainda que seja esse o ganho do psicanalista na universidade, como se sustenta esse ensino?

A psicanálise na universidade, como bem delimitou Freud, é veiculada a partir de um ensino teórico. Todavia, para que esse ensino possa ser introduzido não bastam salas de aula, já que o lugar da psicanálise na universidade não se circunscreve, por exemplo, a um departamento.

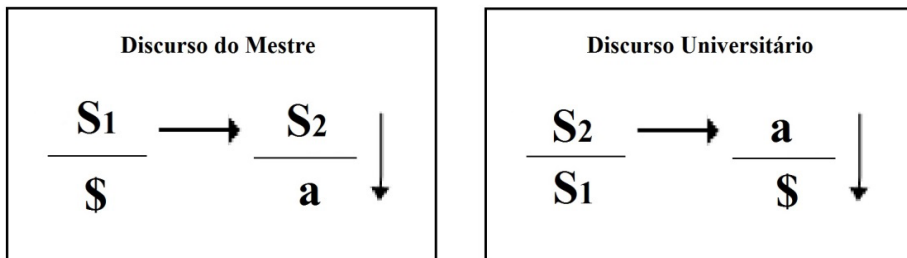
Embora o ensino da psicanálise não seja localizável na universidade, é pela via do discurso que podemos segui-lo. Isso não é mérito da teoria psicanalítica, a rigor, pois outras teorias que circulam na universidade também se caracterizam por um discurso em torno delas.

A principal diferença que a psicanálise situa com relação a outras áreas do conhecimento, tem relação com o “manejo do saber”. Como o saber para psicanálise se refere à clínica de um sujeito, este é um saber singular, no entanto, se a universidade oferta um saber ao estudante, este é um saber compartilhado.

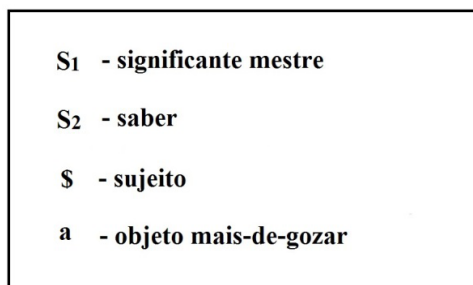
A universidade – que é representada por autores, vivos ou não, e por professores que lecionam essas doutrinas – é, indiscutivelmente, um espaço de acumulação e exposição de saber. Por outro lado, a psicanálise, para além da acumulação de saber, tem uma mirada clínica. Dessa forma, em se tratando da aproximação com a universidade, é inegável que a composição do seu ensino vai advir do discurso universitário e do mestre.

Esses discursos são amparados, consciente ou inconscientemente, por professores universitários ou professores universitários com formação psicanalítica. Mas quem “domina” nesses discursos é o

significante-mestre (S1) e o saber (S2), como notamos na formulação de Lacan (1992) a seguir:



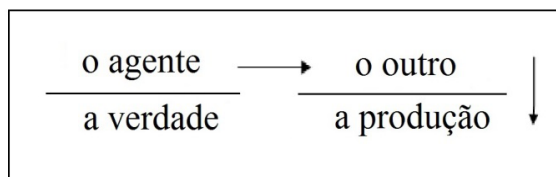
Lacan (1992), no *O Seminário livro XVII: o avesso da psicanálise*, desenvolve outros dois discursos, a saber, o discurso do analista e o discurso da histórica. Esses quatro discursos compõem diferentes laços sociais articulados ao significante, “o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras”. (LACAN, 1992, p. 158) Os discursos são organizados pelos seguintes elementos:



A articulação significante ocorre entre os lugares do “agente” e do “outro”. A relação dos elementos com esses lugares, a partir de “um giro de um quarto de volta”, produzirá diferentes laços sociais, “condicionando toda palavra que ali possa se produzir” (LACAN, 1992, p. 178):

[...] a referência de um discurso é aquilo que ele confessa querer dominar, querer amestrar. Isto basta para catalogá-lo em parentesco com o discurso do mestre. É exatamente esta a dificuldade daquele que tento aproximar tanto quanto posso do discurso do analista – ele deve se encontrar no polo oposto a toda vontade, *pelo menos confessada*, de dominar. *Disse pelo menos confessada* não porque tenha que dissimulá-la, mas porque, afinal, é sempre fácil voltar a escorregar para o discurso da dominação, da mestria. (LACAN, 1992, p. 65-66, grifo do autor)

Para a elucidação desses “lugares”, pode-se afirmar primeiro que Lacan delinea o lugar do “agente” como um lugar de “domínio”, ou seja, “o agente” possuindo certo “parentesco”, diz ele, com o discurso do mestre. O “outro”, nesse esquema, está na posição de quem trabalha para “o agente” e por resultado dessa ação ele “fabrica” alguma coisa. A “verdade” do discurso, que está sob a barra do “agente”, está recalcada, quer dizer, “o agente” na sua posição de “querer dominar” orienta-se a não querer saber da “verdade”. Portanto, a “produção”, no discurso, é sempre uma obra do “outro”, que é o encarregado do trabalho. Esses “lugares” do discurso encontram-se no seguinte quadro de Lacan:



Mesmo que Lacan tenha falado, nesse seminário, que seus discursos são simples, também somos sugeridos por ele a lê-los com cuidado, considerando os elementos, as rotações e os lugares a que são referidos. Ao acompanharmos a formulação lacaniana de “um discurso sem palavras” (LACAN, 1992, p. 11), vamos percebendo porque o ensino da psicanálise a partir desses dois discursos é da içada de um “domínio”. Um “domínio” que vem do significante-mestre (S1), com a sua “ordem de produção” e um “domínio” que vem do saber (S2), remetendo “o outro” a uma “busca por mais saber”.

Lacan (1992) interpreta que o discurso universitário se cola no imperativo da ciência – “Continua a saber” – e põe os estudantes no lugar

de objeto desse saber. Esse discurso, diz Lacan (1992, p. 29), “se específica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegamos aí, mas tudo-saber”.

A psicanálise, portanto, sofre uma marca logo que ingressa na academia por tornar-se disciplina, a partir das coordenadas de um saber delimitado, do mesmo modo que é contabilizada através de uma avaliação que qualifica ou quantifica. De fato, o aluno que estuda a psicanálise na universidade terá que provar o que aprendeu, ao ser avaliado pelo professor por esse aprendizado.

Charles Melman (1991, p. 46), no livro *Estrutura lacaniana das psicoses*, vai dizer que

se com a racionalidade estamos num registro onde a causa é calculável, vê-se bem que, para a ciência, não há Real que possa ser impossível. Para a ciência, o Real não é jamais um fato de estrutura, mas um simples fato de circunstância, quero dizer, um fato de data.

Se com Lacan situamos que o lugar da “verdade” no discurso universitário é ocupado pelo significante-mestre, da mesma maneira podemos afirmar que esse discurso está sustentado na razão científica, porque por trás de um saber há um mestre que reproduz o que aprendeu. Com isso, o ensino da psicanálise passa a ser calculável, contável, ou seja, apreendido. Em outros termos, como o discurso universitário caminha junto com a razão da ciência, ele produzirá sujeitos divididos diante de tantos saberes que não se aludem à história deles.

Na medida em que o ensino advém do discurso universitário, ele pode ocorrer também através do mestre. Quando a ciência tenta formalizar o Real, observamos uma analogia ao discurso do mestre, pois o que está sob a barra do significante-mestre, nesse discurso, é o sujeito do inconsciente. Do sujeito, efeito da linguagem, a ciência nada quer saber, assim como o discurso do mestre que oculta a sua divisão subjetiva.

Visto que a ciência recusa o Real enquanto “estrutura”, seguindo Melman, e o encaixa numa “circunstância”, a ciência espelha o discurso do mestre. Isso nos leva a pensar que tanto a ciência quanto o discurso do mestre despontam no mesmo “sintoma”. Porque à medida que buscam repelir o impossível do Real esses dois discursos obturam a falta, seja recusando-a no discurso do mestre, seja positivando-a no discurso da ciência.

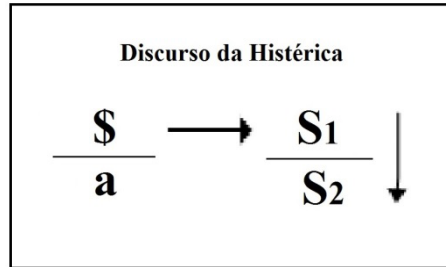
O ensino da psicanálise na universidade, portanto, possui a minúcia de ser conduzido por esses discursos que marcham ao lado da razão científica. No discurso do mestre, o estudante fica na posição do “outro”, que é a posição do escravo de saber-fazer, trabalhando prontamente ao mestre. No discurso universitário, o estudante encontra-se no lugar do objeto “a”, diria Lacan, pois é aí que ele brilha para o ensino, conferindo valores à universidade. Referindo-se aos estudantes, Lacan (1992, p. 191) afirma:

Vocês são os produtos da Universidade, e comprovam que a mais-valia são vocês, quando menos no seguinte, que não apenas consentem, mas aplaudem, e ao que eu não teria por que fazer objeções – é que saem dali vocês próprios equiparados a mais ou menos créditos. Vocês vêm aqui tornar-se créditos. Saem daqui etiquetados como créditos, unidades de valor.

Essa alocação de Lacan nos convoca a analisar sobre a posição do estudante diante da universidade. A partir do momento em que o sujeito escolhe ser estudante na universidade, para obter certificados ou diplomas, é de se perguntar, ainda assim, por que esse estudante “topa” com o mestre ou com a burocracia, já que no fim desse percurso ele obterá seu canudo?

Essa “topada” com o mestre, por exemplo, nos permite ver novos arranjos de discurso dentro da própria universidade. Diante da submissão ao professor, o estudante realiza “um giro de um quarto de volta” na sua posição. Ou seja, o que muda nessa posição do estudante diante da “topada” com o mestre malquerido é a saída da submissão ao mestre para o “questionamento” do mestre. Isso ocorre do discurso do mestre para o discurso da histórica.

O problema dessa virada de discurso, para quem acompanha o ensino da psicanálise na universidade, por exemplo, é que essa transposição de discurso ainda não permite que o estudante saia da posição de aluno, ou seja, o que o discurso da histórica exemplifica é que o sintoma do estudante convida “o outro” a ocupar-se como mestre. Como vemos a seguir:



Se o estudante se aloca na posição de sujeito dividido, com o seu sintoma, ele questiona “o outro”, o significante-mestre, a responder às suas queixas. Em compensação, o que o estudante encontra é uma “produção” do mestre. Visto que diante da sua “verdade” o estudante nada quer saber, então, com isso, o produto desse discurso é consequência do trabalho do mestre. Esse produto é um saber que pertence apenas ao mestre.

O discurso da histérica, exemplificado no sintoma do estudante com uma produção textual, não preocupa o funcionamento da universidade, já que a escuta da significação desse sintoma concerne ao psicanalista e não ao professor.

Ora, o puro manejo com o saber teórico da psicanálise fica indisponível ao estudante, enquanto sujeito no discurso da histérica, que tenta utilizar-se dele para a resolução do seu sintoma. O que cabe à universidade, dentro de sua ordem pragmática, no melhor dos casos, é ambicionar que esse sintoma seja transformado, pelo próprio estudante em conflito, em motor de pesquisa para a elaboração de mais textos e trabalhos.

O “manejo com o saber”, proposto a partir da clínica psicanalítica reside nessa mudança, qual seja: para além da formação universitária do estudante, através de uma acumulação de saber, existe uma prática que abdica desse saber exposto a partir das formações do inconsciente. Ou seja, se por um lado nós temos a universidade que é um lugar que comporta a presença de mestres, por outro temos o psicanalista, no *setting* analítico, se colocando numa posição de não saber em relação ao saber do analisando. Essa diferença de lugares aponta que é um engano pensar que o ensino teórico da psicanálise possa dar conta da mudança

no “manejo com o saber” que a psicanálise inventa na clínica com cada paciente e em cada momento de sua singularidade.

Lacan (1985), no *Livro II: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, comenta que a posição do professor perante o saber é sempre de suficiência, “pelo menos em aparência”. Pois bem, vejamos como essa posição do professor é comparável ao discurso do mestre:

[...] nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento que ele toma a posição de ser aquele que ensina. (LACAN, 1985, P. 260)

Se o saber teórico da psicanálise é ministrado pelo mestre, o aluno fica na posição de reproduzir o que aprendeu. O inconsciente, na universidade, é manejado conceitualmente de acordo com a teoria de Freud, Klein, Lacan etc. A repetição do inconsciente no aluno, por exemplo, nos seus percalços da fala, por inibições, sintomas ou angústias, não pode ser compreendida pela técnica do professor, que está ali para ensinar a teoria da psicanálise e não para escutar os sintomas do estudante.

Com a psicanálise na clínica, os caminhos partem de um desprendimento técnico para um lugar ético. É por isso que a psicanálise pode prescindir da universidade, uma vez que o seu saber teórico também pode ser ensinado nas instituições psicanalíticas, diria Freud, através da “literatura especializada”. Não obstante, Freud vai além dessa afirmação nos indicando que a “psicanálise propriamente dita”, sua transmissão, só há numa análise pessoal. Segundo Freud, esse é um lugar possível para a “verdadeira psicanálise” no percurso da formação do psicanalista, além da supervisão com “analistas reconhecidos”.

Entretanto, a transmissão da psicanálise, mesmo para quem faz análise pessoal, não dirige o estudante a se autoconhecer, por exemplo, com a utilização da teoria psicanalítica para o seu benefício próprio. A experiência de uma transmissão advém nos relatos de uma análise pessoal, a partir daquilo que faz o analisante sofrer e que insiste em se repetir na sua vida. Dessa forma, o que a psicanálise nos ensina, a rigor, seria do “íntimo” de cada história em análise.

Esse outro “manejo com o saber” da psicanálise, que não é teórico, se estabelece no momento que o psicanalista convida o analisando a

falar dos seus problemas, escutando-os de outro lugar, sem arremates de pesquisa teórica ou de pesquisa com fins teórico-clínicos. Assim, a produção de saber não parte mais do mestre que ensina a teoria, e sim do analisando que lhe é permitido saber, a partir do seu inconsciente, o que é o saber singular da psicanálise.

Lacan (2003, p. 310), no texto “Alocução sobre o ensino”, afirma que “ao se oferecer ao ensino, o discurso psicanalítico leva o psicanalista à posição do psicanalisante, isto é, a não produzir nada que se possa dominar, malgrado a aparência, a não ser a título de sintoma”. De fato, mesmo que o psicanalista ocupe um lugar diferente do mestre, o ensino será limitado a uma aparência de domínio do saber, que o psicanalista deve abdicar em prol da ignorância do seu saber acerca do inconsciente do sujeito.

Se a teoria psicanalítica, por si só, não é capaz de apreender o que a psicanálise nos ensina, é possível, então, haver um ensino teórico da psicanálise sem que ocorra uma análise pessoal?

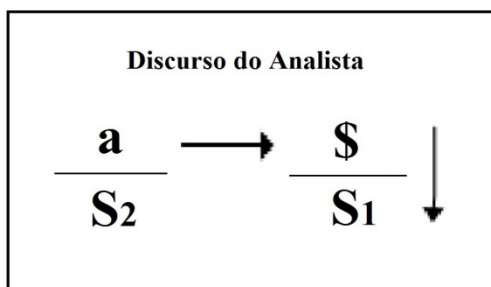
Os psicanalistas que estão engajados nesse diálogo com a universidade, na posição de professores, seriam não freudianos com seus alunos se oferecessem apenas a universidade como meio de ensino da psicanálise. A proposta de Freud, desde 1919, é que os caminhos da “psicanálise propriamente dita” não germinam na universidade. Logo, só existe um “manejo com o saber” que é da experiência clínica da análise pessoal de cada um.

Sobre a formação do psicanalista, diferentemente da universidade que tem meios de entrada e tempo de saída, ela é duradoura mesmo aos mais experimentados com a psicanálise. Talvez seja por isso que a formação do psicanalista implica um dizer e coloca a psicanálise no caminho de um desejo e não de uma obrigação.

Pois bem, é importante considerar que os caminhos nunca são lineares na busca de uma psicanálise. Que essa escolha seja por aspiração acadêmica ou por uma formação psicanalítica não importa. O que não podemos perder de vista é que muitas escolhas acadêmicas ou psicanalíticas estão sendo “interceptadas” pelo *marketing* institucional acerca do saber freudiano, kleiniano, lacaniano etc. Quem nunca viu propagandas de cursos, estampadas na universidade ou nas instituições psicanalíticas, que oferecem um “ensino introdutório da psicanálise” e que nesses mesmos cartazes, no finalzinho, aparecem letrinhas informando que “o nosso certificado não autoriza ninguém a ser psicanalista”?

Esses assuntos, referentes ao ensino, remetem à “satisfação” que Freud assegura a todo psicanalista que se encontra na universidade, mas essa mesma “satisfação” pode se estender atualmente às instituições psicanalíticas que promovem o discurso universitário, com seus cursos e mestres.

É por esses e outros problemas que a discussão do ensino da psicanálise é premente na medida em que devemos dialogar acerca do futuro da psicanálise. Por outro lado, temos percebido que qualquer instituição psicanalítica que promova um ensino terá que confrontar-se com isso: os enganos de um ensino da psicanálise é achar que ela possa ser transmitida a partir do discurso do mestre ou do discurso universitário. O discurso que sustenta a essência da psicanálise é o discurso do analista.



Nesse discurso, não há mestre, saber, nem sintoma na posição de “domínio”. O psicanalista, semblante do objeto causa de desejo do sujeito, provoca, do seu lugar, que o “outro”, seu analisando, fale. A produção desse discurso desvela o significante mestre que conduzia a vida desse paciente, cristalizando-o em repetições sintomáticas.

Esse discurso nos conduz à ética do psicanalista, não alcançada, por exemplo, pela pesquisa universitária. As pesquisas que são norteadas por uma “clínica do sujeito”, nada mais são que a teorização de um conceito clínico. Ou seja, quando um psicanalista resolve pesquisar, como no estudo de caso, algum assunto teórico relacionado à escuta que fez de determinado paciente em seu consultório, esse movimento já não concerne a uma ética do psicanalista e sim a uma ética universitária.

Lacan (1986), no seminário “*Livro I: os escritos técnicos de Freud*”, nos ensina que é preciso que o sujeito reescreva a sua história, independente da necessidade de se recordar do passado. Dessa forma, as posições que o sujeito ocupa no simbólico só poderão ser escutadas se o sujeito fala. “O que conta, quando se tenta elaborar uma experiência, não é tanto o que se compreende quanto o que não se compreende”. (LACAN, 1986, p. 89) Logo em seguida, Lacan (1986, p. 90) prossegue:

[...] uma das coisas que mais devemos evitar é compreender muito, compreender mais do que existe no discurso do sujeito. Interpretar e imaginar que se compreende, não é de modo algum a mesma coisa. É exatamente o contrário. Eu diria mesmo que é na base de uma certa recusa de compreensão que empurramos a porta da compreensão analítica.

A prática da pesquisa, sobretudo da pesquisa a partir da prática clínica, não é um demérito para o psicanalista, pois pode ser olhada com “satisfação”, diria Freud. Contudo, o psicanalista estará precavido de que ali ele só cumprirá com os conformes acadêmicos e abandonará, nessa escolha, o compromisso ético com o sujeito que ali não se encontra mais.

O psicanalista que faz pesquisa na universidade precisa estar prudente para não escorregar numa padronização de saber acerca do sujeito, reduzindo-o a um conceito, uma vez que na posição de pesquisador, com seu “olho de ciência”, o psicanalista está impedido de escutar “o olhar do sujeito”. “Trata-se, no que ensino, de coisa completamente diferente, de procedimentos técnicos e precisões formais referentes a uma experiência, que ou bem é séria ou então é uma incrível errância, uma coisa louca, delirante”. (LACAN, 2006, p. 81)

Lacan (1979), no seminário “Os quatro conceitos fundamentais”, na sua famosa excomunhão, nos oferece outra observação vivaz à prática de pesquisa:

Gostaria, imediatamente, de evitar um mal-entendido. Vão me dizer – de qualquer modo, a psicanálise é uma pesquisa. Muito bem, permitam-me enunciar, e mesmo me dirigindo aos poderes públicos para quem este termo pesquisa, há algum tempo, parece servir de senha para muitas coisas – o termo pesquisa, eu desconfio dele. Para mim, jamais me considere um pesquisador. Como disse uma vez Picasso, para o maior escândalo das pessoas que o rodeava – *Eu não procuro, acho*. (LACAN, 1979, p. 14, grifos do autor)

Aí está o lugar no qual Lacan coloca o pesquisador, que situa sua formalização teórica, a partir do caso clínico, a nada mais que uma “procura” por conceitos que garantam uma uniformidade do seu saber. O avesso desse lugar de saber é o discurso do analista, que pode oferecer à palavra não a racionalidade científica e sim ao sujeito. E, do lugar de sujeito, o paciente poderá “achar” o significante que o governou até ali, na vida. Nesse sentido, a psicanálise é uma arte e o psicanalista é um instrumento que possibilita o sujeito aceder à palavra.

Lacan (2003, p. 309), no texto “Alocação sobre o ensino”, pronuncia que “o que me salva do ensino é o ato”. Isso quer dizer que na posição do psicanalista ele deve se despojar do seu saber, e que é tão somente no ato que pode haver um psicanalista. Dito de outra forma, o ato no discurso do analista é aquilo que permite ao sujeito tomar a palavra.

Esse momento só acontece numa análise quando o psicanalista é colocado na posição de sujeito suposto saber a partir da transferência simbólica. O ato analítico não é passível de verificação, como aconteceria numa pesquisa clínica em psicanálise, e só pode ser reconhecido num só depois.

A invenção freudiana, que começou a partir da clínica com as histéricas, muitas vezes é confundida, pelos críticos, com literatura ou, então, desacreditada pelos cientistas, por não ser considerada científica. É verdade, também, que Freud sempre despertou o interesse de muitas pessoas que não tiveram envolvimento clínico com a psicanálise, ou seja, aquelas pessoas que não se submeteram a uma análise. O filósofo, por exemplo, que desenvolve uma boa leitura da obra de Freud, nem por isso vai transformar-se em psicanalista. Mas como a psicanálise pôde sobreviver depois da morte de Freud? Teria sido pelos conceitos psicanalíticos?

Lucien Israël (1994, p. 25) afirma que “se a psicanálise é uma tradição oral, isto significa que da psicanálise nada se escreve”. Esse autor considera a importância dos escritos de Freud, mas adverte que eles precisam referir-se a uma tradição oral, tal como a seguir:

E mesmo que se trate de volumes intermináveis, não há nenhuma utilização possível desses textos [de Freud] sem uma formação nessa tradição oral. Por outro lado, desde que os analistas tenham a imprudência de falar de formação, falam do que em geral não conhecem, pois não podem ter inventado

alguma coisa que se aproxime, ainda que longinquamente, da tradição oral, e, ao mesmo tempo, pretender ensinar isso e controlar seus efeitos. É totalmente incompatível: o ensino limita qualquer possibilidade de controle e vice-versa. (ISRAËL, 1994, p. 25)

O ensino da psicanálise, portanto, não é um desvio da transmissão, porém, ele não se efetua sem uma referência a ela. Ou seja, esse ensino não ocorre pela grandeza dos seus assuntos ou pela profundidade de pensamento do professor. Os escritos deixados por Freud podem ser nomeados de literatura ou não científicos, entretanto, desde que referidos a uma ética em compromisso com a falta eles são psicanalíticos.

Referências

- FREUD, S. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades (1919). In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira, v. 17)
- ISRAËL, L. *Mancar não é pecado*. São Paulo: Escuta, 1994.
- LACAN, J. *O Seminário, livro I: os escritos técnicos de Freud*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1986.
- LACAN, J. *O Seminário, livro II: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LACAN, J. *O Seminário, livro XI: os quatro conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- LACAN, J. *O Seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LACAN, J. Alocução sobre o ensino. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LACAN, J. *Meu ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MELMAN, C. *Estrutura lacaniana das psicoses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SACHS, H. As perspectivas da psicanálise. In: SAFOUAN, M.; JULIEN, P.; HOFFMANN, C. *O mal-estar na psicanálise: o terceiro na instituição e a análise de controle*. São Paulo: Papyrus, 1996.

Docência e subjetividade no discurso da histórica e do analista

Ana Laura Pepe

A prática docente comporta uma angústia reiteradamente tratada, de modo bastante conhecido pelos docentes e que já foi alvo de várias publicações (ESTEVES, 1992; PEPE, 2001), a exemplo do livro de Anne Cordié (1999), *Malaise chez l'enseignant*.

A angústia ligada à docência e sua prática pode ser pensada a partir da lógica dos discursos, proposta por J. Lacan (1992), na medida em que o discurso permite dar conta de elementos que não estão na ordem do significante, a saber: a angústia e o Gozo. Desse modo, pode-se considerar o surgimento do “Discurso do mestre” na prática docente como sua face de intervenção, de ordenamento na forma de uma metodologia pedagógica, e o “Discurso da universidade”, nos aspectos educativos e de transmissão, aspectos inerentes à transmissão dos saberes já instituídos culturalmente. Essas faces são necessárias no aspecto da transmissão, visto que o saber, enquanto conhecimento, acumula-se através da letra, e pela letra pode ser transmitido.

Vieira (2000) retoma a assertiva de Lacan, de que a paixão pelo saber se sustenta na paixão pela ignorância, em que o saber está sempre suposto a um Outro, visto como não castrado e, por isso, passível de um saber absoluto. Isso implica que estamos sujeitos ao risco de um empobrecimento, por estarmos banhados na impossibilidade de não significar, de pensar o saber como algo que se acumula, fazendo da debilidade gerada por essa crença a estrutura fundamental do saber.

Os riscos inerentes a esses discursos, se endossados pela docência enquanto formas únicas do fazer docente, fixando-a aí, revelaram-se como os riscos de alienação, por um lado e, por outro, do docente

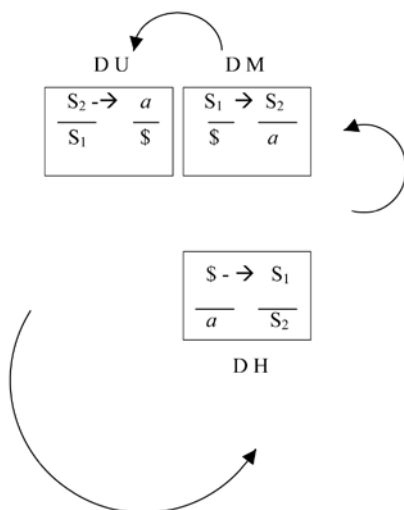
perder-se, confundir-se com a própria letra que transmite, operando como mero funcionário na cadeia do conhecimento e, sobretudo, do fato de que, ao se confundir o conhecimento com a verdade, nenhuma verdade, nenhum saber novo, pode emergir. O ensino da ciência, que se limita a seus enunciados, impede a abertura ao novo, pois se esgota ao que já está posto como letra, uma vez que as fórmulas codificadas se transmitem sem comentário e independentemente de seu modo de emergência. (QUINET, 1992, p. 147)

Em contrapartida, apontamos que o discurso da universidade, pela sua própria estrutura, é o que possibilita a emergência da transferência na relação docente-discente, e ocupá-lo revela o desejo docente, na escolha do saber que ele transmite, onde S_1 opera como a marca que ele carrega no seu dizer.

Essa relação de implicação do docente com o saber que ele transmite, ao ocupar o lugar de semblante de S_2 , permite-nos retomar a relação de avesso que se estabelece entre o discurso da universidade e o discurso da histórica.

Se pensarmos que a dimensão de laço do aparelho discursivo decorre, exatamente, do fato de que um discurso para ser gerado depende de outros dois, veremos que o discurso da histórica, em sua geração, se articula através do discurso da universidade na sua relação com o discurso do mestre.

Os discursos são gerados por um quarto de giro, como pode ser visto no seguinte diagrama:



Podemos pensar essa relação ao retomar que o discurso da universidade tem como produto o sujeito dividido, e engendra, em última instância, o discurso do sujeito dividido, que se dirige a um mestre suposto saber, para que lhe diga sobre o que falta, que é o tempo da transferência imaginária na relação docente-discente, presente e desencadeado pela estrutura do discurso da universidade.

Dito de outra forma, o discurso da universidade produz a divisão subjetiva, o discurso do sujeito dividido, que é o discurso da histórica, que se dirige a um suposto saber, colocando o mestre no lugar de outro, de objeto, e produz, pelo seu questionamento, saberes, entre os quais, a ciência. O discurso desse saber produzido é o discurso da universidade, perfazendo o meio de giro, ou avesso.

Essa articulação subjaz ao giro discursivo, e nela podemos localizar a relação da identificação do docente com o saber que ele transmite, como identificação simbólica e o desejo que circula na relação do sujeito ao Outro, uma vez que o eu que agencia o ensino tem também em causa o sujeito, e esse é o ponto de partida de seu ato. Essa situação funda o efeito de sua palavra e, mediante a operação do desejo, pode fazer dela sua transmissão. (ROCHA, 1999)

Essa relação de avesso entre o discurso da histórica e o discurso da universidade nos permite privilegiar esses dois discursos para pensar a

posição docente, ao supor que a transmissão do saber da universidade é agenciada pelo discurso da universidade (que tem o saber como agente), e seu avesso é a transmissão do saber inconsciente, através do discurso da histérica (que tem o sujeito nesse lugar). Lacan, no Seminário 17 (1969-1970), e também no Seminário 20 (1972-1973), dirá que o analista, na posição de docente, ensina na posição de analisante, ou seja, a partir da posição da histérica, na qual quem ensina é o sujeito dividido. A posição de analisante, no entanto, implica o discurso do analista, pois como bem ressalta Quinet (1992, p. 146), “isso não quer dizer que o ensinante deva associar livremente, confiando no seu inconsciente como o grande mestre”. Veremos mais adiante como se dá essa báscula, que vem fazer a diferença.

Lacan (1992) afirma que o que produz o saber não é o desejo de saber, pois o que produz o saber é a estrutura do discurso da histérica. As rupturas do saber instituído, na forma de emergência de um saber novo, emergem fora das instituições que veiculam o saber assim rompido, o que justifica que, no Seminário 17, Lacan situe o surgimento da ciência no discurso da histérica e o discurso científico no discurso da universidade. Colocar a produção do saber no discurso da histérica implica por em jogo o desejo de quem ensina, e isso muda radicalmente a questão do ensino e da docência, abrindo para uma outra dimensão, que se separa daquilo que aspira à assepsia pedagógica, que subentende a não implicação subjetiva do docente na transmissão.

Passemos, então, à estrutura do discurso da histérica, para, daí, prosseguir na articulação deste com a subjetividade na docência.

A estrutura do discurso histórico

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2} \quad \text{discurso da histérica}$$

No discurso da histérica, o sujeito ocupa o lugar de comando e o saber está no lugar da produção. O outro que ocupa o lugar do trabalho

é o significante-mestre a quem se dirige o discurso. Nesse discurso, está em jogo uma transferência de trabalho.

Lacan (1992, p. 41) dirá que não está muito claro o que pode significar o sujeito no lugar do comando, uma vez que a dominante, o agente, aparece sob forma de sintoma S , ou seja, tudo que é da ordem do discurso da histórica se ordena em torno do sintoma.

O discurso da histórica mantém na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, ou seja, sobre o não sabido do desejo. (LACAN, 1992)

O histórico se aliena do significante-mestre, o S_1 , representante das identificações e o histórico se identifica, assim, através do desejo daquele com quem supõe partilhar o mesmo objeto. S_1 opera como semblante de ser, para que produza o saber sobre o que falta.

No discurso da histórica, ela é o mestre-castrado, castrada do objeto com o qual faria Um na sua relação com o Outro. Essa é a verdade que ela encarna em seu discurso e que aponta para a não totalidade do saber articulado no simbólico, que está depositado no Outro.

Se o discurso da histórica é aquele que, através das irrupções das formações do inconsciente, produz o surgimento do saber inconsciente, podemos pensar que as situações de ignorância, em que o docente se deixa surpreender, permitem que ele interrogue o saber que falta nessa identificação ao Um do saber, nesse Um ideal com o qual ele se encontra identificado.

No discurso da histórica há uma disjunção entre o saber e a verdade, uma vez que o saber é do Outro, está do lado do Outro e se produz como sendo do Outro, o que o torna um saber impotente em relação à verdade do sujeito, da causa de seu desejo. A relação entre saber e verdade é marcada por uma impotência do outro, enquanto impossibilidade do saber, em relação à (sua) verdade. No discurso da universidade, a relação de impotência se dá entre a produção de um objeto (enquanto a própria transmissão), que é impotente para sustentar a verdade da identificação do sujeito.

A promessa do discurso histórico é fazer desejar, donde o histórico é um sujeito motivado pelo desejo de saber, saber que valor ele mesmo tem (ele que fala) para o outro, fazendo o outro produzir esse saber. Importa ao histórico que o outro (homem ou mestre) a quem ele atribui saber saiba que objeto precioso ele se torna nesse contexto de discurso.

O que a histórica tem no lugar da verdade é que, tal como o objeto “a”, causa de desejo, ela é queda do efeito de discurso, ao abrir uma falha na totalidade do Outro, colocando-se como o saber que falta ao outro, mas que ao mesmo tempo ela sustenta. O sujeito, no lugar da dominante no discurso da histórica, implica o passo dado pela psicanálise que demonstra que o sujeito não é unívoco, e subverte, assim, a fórmula cartesiana do “penso, logo sou”, a partir de sua divisão, na qual ou não penso ou não sou.

A dominante no discurso da histórica é ocupada, então, por essa divisão do sujeito barrado pela linguagem, que pensa onde não é e, assim, não se reconhece no que diz, e pergunta ao Outro; ou é onde não pensa, e se perde nas múltiplas identificações. Fazer a histerização de um discurso é colocar o sujeito no lugar do dominante, fazê-lo produzir significantes. Assim, a emergência do discurso da histórica na prática docente diz respeito à emergência do sujeito, que quer saber sobre sua falta, a partir dos seus tropeços, onde o S_2 não é capaz de dar conta de sua divisão. Assim, produz saber, mas dispersão de saber, já que o saber fica no lugar de perda, produz um saber que não lhe serve, um saber para o Outro. A transmissão histórica opera como modo de sustentação do desejo do Outro, e implica em uma identificação ao Outro como resultado de sua transmissão.

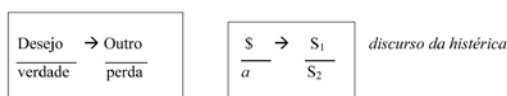
Ao pensarmos na emergência do discurso histórico na docência, como sujeito implicado na transmissão, através do resto que se impõe como impossível, isso aponta para a presença de uma transmissão no interior da outra. A docência é uma atividade de fala e de presença, o que opera se constitui em um estilo, uma marca que faz ato de transmissão, partindo da premissa de que, no ato de falar, aquilo de que se fala opera para além do que se fala. Pode-se apreender, daí, a relação de avesso que há entre o discurso da histórica e o discurso da universidade.

O docente tem com o saber que transmite uma relação de escolha, marca simbólica, que é seu sintoma. Exercita-se esse saber na sua prática, sua transmissão não se restringe à transmissão da pura letra, não se perde na pura letra, pois seu saber entrou pela experiência. Isso não se faz sem angústia, pois nessa prática se defronta continuamente com a falta, implícita nesse saber. Mesmo submetido ao dever de saber-mais, ele se sustenta na busca e na recriação, na sua forma pessoal e inventada de ser de saber, para tentar contornar os vazios desse saber

que se apresentam no seu exercício, provoca, assim, seu ordenamento particular em cada sujeito, promovendo o estilo que lhe é próprio.

O que responde a questão do estilo é o objeto causa do desejo. A queda do objeto revela-se, ao mesmo tempo, a causa do desejo que desvanece o sujeito e o suporte do sujeito entre a verdade e o saber. (LACAN, 1998a, p. 11)

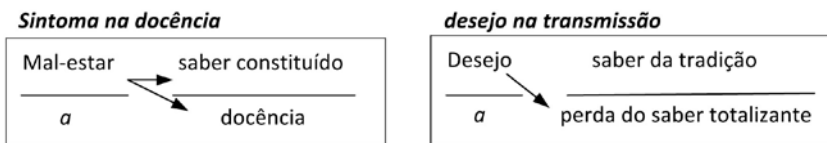
Isso permite retomar o que Lacan aponta, ao colocar que o discurso da histórica também pode ser escrito substituindo os termos da seguinte forma:



A transmissão do saber analítico pode contribuir para a análise do mal-estar docente, por contraponto, por ser um modo outro de transmissão e um saber outro, um ensino levado a seu exercício mais radical, que não pode fazer “economia do sujeito”, uma vez que implica um “dar de si”, tanto na práxis da teoria que lhe é exigida quanto na forma de leitura textual dos autores, colocados como enigmas a serem decifrados, ao invés de um saber pré-digerido. (QUINET, 1992, p. 145)

Mantendo nossa convenção de substituir os termos “saber” e “sujeito” pelos termos “docência” e “subjetividade”, respectivamente, para esclarecer a articulação entre divisão subjetiva e docência, grafamos abaixo o que podemos pensar como o engendramento do discurso histórico na prática docente, e que nos parece poder surgir de duas formas; ou na forma de mal-estar, sendo sintoma da estagnação do giro discursivo; ou na forma de desejo, possibilitado pela circularidade do discurso, operando como sujeito na transmissão:





O discurso histórico pode surgir na prática docente como emergência do efeito-sujeito numa transmissão que pensa o ensino *strictu sensu* como aquele que pode sustentar o ideal de uma transmissão escrita, de certo modo fora do sujeito, no qual o aluno pode passar de um conhecimento a outro, sem professor e sem implicar-se, pois trata-se de pura operação conceitual. É o caso das situações de transmissão nas quais o docente não tem nenhuma relação de implicação com o saber que transmite, sendo um saber alheio à sua experiência e que, assim, se reduz a ser pura letra. Ou, como no caso de algumas instituições, nas quais o saber é dado de antemão, pré-digerido em sua seleção e método de transmissão. Nesse caso, o sujeito aparece como efeito, como retorno do recalcado, na forma de mal-estar, seja em si próprio nas somatizações, seja nas relações professor-aluno de caráter problemático. Assim, podemos retomar o mal-estar como um sintoma, como dissemos ao nos afastarmos da via fenomenológica, para a via estrutural de um determinado discurso, e colocar que o discurso histórico pode emergir como um retorno do recalcado, dentro do discurso da universidade, na emergência do sujeito-docente dentro da docência, se fixada no discurso da universidade ou no discurso do mestre. A produção do saber articulada à função do sujeito implica o discurso da histórica e faz todo um questionamento a respeito da função e efeitos do discurso universitário, em especial, na forma como lida e distribui os saberes a serem veiculados. O docente, por vezes, está limitado, pela própria instituição, a ser um funcionário de um saber constituído.

Mas o discurso da histórica pode surgir na prática docente de outra forma, ao contrário desta, se pensamos que a circularidade do discurso dentro da prática docente é o que pode minimizar o mal-estar, isto é, o discurso histórico surge na emergência do docente como sujeito, através de seu desejo, no ato de seu dizer, na forma particular de sua transmissão, na busca particular daquilo que falta no próprio saber que

transmite. Pode-se pensar que é o lado pesquisador do docente que emerge nesse discurso. O ato criativo, que marca a particularidade de cada estilo na docência, indica que ele não se reduz à mera divulgação daquilo que está posto como letra, e que pode, por sua vez, manter os efeitos de transferência, como transferência de trabalho, pois nesse caso não há economia subjetiva. Nessa circunstância, a ignorância está posta em seu lado positivo, para ambos, professor e aluno, e criam-se, assim, condições para a invenção. A possibilidade de o docente aceitar seus troços e a não totalidade do saber que ele veicula faz com que ele não ofereça a plenitude de Um especularizável, do Um de um saber passível de aquisição. O ensinante, como aponta Quinet (1992, p. 144), nesse caso, é um trabalhador, cuja construção de saber é ordenada por aquilo que não sabe, mas interroga.

Há, portanto, uma passagem necessária do saber adquirido e da formação para a possibilidade de ato, ou dito de outro modo, há uma distância entre conhecer os conceitos e ser capaz de articulá-los corretamente, pois, nesse caso, é necessário que o docente os utilize de forma a sustentar uma prática que o confronta com a falta e, assim, produz efeitos no real, “uma vez que a verdade irrompe, em um discurso, como furo”. (VIEIRA, 2000, p. 176) A passagem de um ao outro tem como preço a angústia a pagar, pois o que está em jogo no ato não se ensina com a letra, é uma transmissão significativa que só se dá no real, que só se produz se puder se confrontar com aquilo que o causa. O saber tem que ser exercitado, tanto quanto experimentado, na ordem do saber-fazer, na busca de um sentido, representando a função da docência, enquanto produção do saber.

Em última instância, a docência marcada pela emergência do discurso histórico implica abrir mão de posição de saber absoluto e passar a um questionamento do saber que está depositado no Outro. Mas é necessário um passo a mais do que estar inserido na mediação simbólica, é preciso que ele possa suportar o impasse, a impossibilidade de simbolização, se deparar com S_1 enquanto pura diferença.

A possibilidade da emergência do discurso histórico implica que o agente do ensino se defronte com aquilo a que está submetido como um fato de estrutura. É enquanto sujeito barrado que ele pode permitir a articulação significativa e sua não estagnação. Para que ele seja, realmente, um elo de um saber constituinte, mesmo para ensinar conceitos,

terá como sujeito que se situa do lado da enunciação, em seus tropeços, lapsos, enganos e, principalmente, dúvidas. Isso implica abalar suas amarras identificatórias e defrontar-se com a castração do Outro, colocando o saber no âmbito da impossibilidade do Outro enquanto campo que, na contrapartida, o tira da posição de impotência.

Se Rocha (1999) sugere um duplo movimento, para que haja ensino e transmissão, a saber: o de um sujeito que se reduz a zero para que a letra se ensine e, simultaneamente, o expor-se como sujeito para que o significante circule e seus atos operem; nós, a partir de suas próprias palavras:

O desejo daquele que ensina é mais impuro ainda, pois tem uma letra a transmitir, ele produz transferência, que é condição *sine qua non* para a transmissão, por isso ela tem que ser reconhecida, levada em consideração, caso contrário ela impede a circulação do significante, e aquele que a desencadeia deve estar disposto a responder ao que se engaja aí em toda a sua dimensão (ROCHA, 1999, p. 156, grifo do autor)

Pensamos que, para que haja ensino e transmissão, é necessário mais do que a balança entre o discurso da universidade e o discurso da histórica, mas sim a circularidade do discurso, que permita a emergência de todos os discursos, sem a fixação em nenhum deles, pois o dispositivo do ensino é a instituição, com sua distribuição de regras e lugares, o que implica, por um lado, o discurso do mestre como intervenção e, por outro, o discurso do analista, como possibilidade de surgimento de algo da verdade, como veremos a seguir.

Isso, no entanto, não é tarefa simples nem tampouco pode operar como prescrição, pois permitir a circularidade do discurso, sem se abrigar em nenhum deles, implica não apenas conhecer a função e consequências de cada um, mas estar frente à sua própria castração e ao seu próprio desejo no saber que transmite, para suportar a angústia que surge e motiva cada giro, no qual, aliás, pode surgir o discurso do analista na docência, pois em cada queda do saber que permite a emergência de algo da verdade, aparece a dimensão do real.

Resumidamente poderíamos dizer, então, que a produção de saber, de saber novo, tem como discurso mais adequado o da histórica e, em certa medida, o do analista, pelo questionamento ao saber estabelecido no primeiro, e pelo abandono do saber adquirido como verdade no

segundo, implicando um outro saber, que não está *a priori* depositado no Outro, e sim recalcado no sujeito como enigma.

Há, no entanto, para isso, um preço a pagar, que é a perda da mestria ideal, da pseudomestria, já que implica abalar a identificação a S_1 , apontando sua não completude e erigindo-o em outro lugar, pois seja em que contexto for, quando o sujeito esbarra com os efeitos do significante e perde a sustentação imaginária de seu saber, ele encontra inevitavelmente a angústia. Essa será a diferença entre o surgimento do discurso histérico num sujeito analisado e num sujeito não analisado, pois no exercício da docência, tal como no ensino da psicanálise, falar do lugar de analisante não é o mesmo que falar a partir do discurso da histérica simplesmente. Como dissemos anteriormente, a modalidade histérica de transmissão implica na sustentação do desejo do Outro; e assim, esse outro, mesmo sendo questionado e castrado, ainda está aí, funcionando como ideal identificatório e sustentação da verdade.

Desse modo, um ensino que introduz o novo desencadeia angústia, pois faz ruptura daquilo que sustenta o imaginário do sujeito, desvela sua ignorância radical, isto é, o defronta com a angústia de castração. Ameaçado pela emergência da angústia, pelo esvaziamento das suas sustentações identificatórias, o sujeito se defende, instalando algo ou alguém no vazio ameaçador. Essa é a descoberta analítica da transferência, da emergência da suposição de saber.

Isso se opera do lado do aluno através do engendramento da transferência imaginária, na eleição de um mestre suposto saber; e do lado da docência, o docente, enquanto sujeito, ou toma como solução o amor de transferência, fazendo um apelo ao Outro com o qual alega estar sua transferência e sua identificação, fixando-se no discurso da universidade, num curto-circuito do aparelho discursivo. Ou, através da intervenção do discurso do analista, o transfere na suposição do saber, ao seu próprio não querer saber, que é a docência exercida no lugar do analisante.

Nesse caso, diante da impossibilidade de saber, toma o não querer saber do impossível de saber, como um querer saber sobre isso que falta. E nisso se inscreve na posição da histérica, o que dá sentido à colocação de Lacan (1972-1973), perante sua audiência: “[...] em relação a vocês só posso estar aqui em posição de analisando do meu não quero

saber nada disso , daqui até que vocês atinjam o mesmo, haverá um pagamento”. (LACAN, 1985, p. 9)

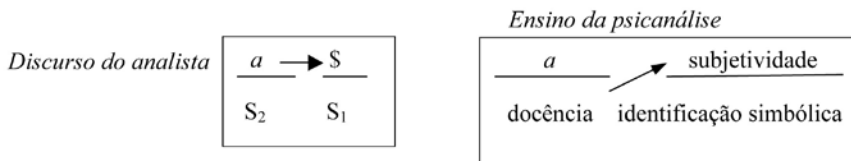
Porém, parágrafos antes, ele diz isso de uma forma mais particular ainda: “[...] percebi que o que constituía meu caminhar era da ordem do *não quero saber nada disso*”. (LACAN, 1985, p. 9)

Esse disso do qual não se quer saber, esse saber que não se quer saber quanto à sua impossibilidade, é o que constitui o caminho de construção de um saber em Lacan, construção que faz na posição de analisando deste não querer saber.

Lacan coloca, no entanto, que há uma dissimetria entre o seu “*não quero saber nada disso*” e o da audiência, pois em seu caso, ele é analisando do seu não querer saber. O seu não querer saber ocupa o lugar de agente no discurso do analista, está na posição de analista. O seu não quero saber é o seu objeto causa de desejo. O analista é aquele a quem adveio o desejo de saber, donde o não saber é ordenado como enquadramento do saber. (QUINET, 1992, p. 145)

Passemos, então, ao surgimento do discurso do analista no exercício da docência, que é o contraponto radical da docência exercida através do discurso da universidade e um giro a mais no discurso da histórica.

Ensinar do lugar de analisando não é algo tão simples assim. Há, como diz Lacan, um percurso a fazer, um preço a pagar, que coloque o que se ensina como causa do desejo, e não apenas como identificação simbólica, mas pelo contrário, implica a queda desta identificação ao ideal. Em qualquer domínio, desde que o sujeito se exerça, desde que perca suas amarras, perca seu saber constituído, que é constituinte e, portanto, significante, haverá sempre aí o preço a pagar, que é a angústia. Assim, é preciso que, mesmo em dívida com o saber constituído, ele possa abrir mão de seu caráter absoluto e totalizante, que comodamente lhe dá uma sensação de Um, e possa, assim, perder o caráter de mestria implícito a esse saber sem falha, tomando ao contrário a falha em seu encargo, como causa de seu ato.



Dito de outro modo, o analista ensina a partir do lugar do analisante, o que não é o mesmo que ensinar a partir do discurso da histórica, uma vez que estando no lugar de analisante, ele está no lugar do outro, ele é que trabalha a partir de sua divisão. O discurso do analista tem no lugar de agente, o “a”, e do mesmo lado, há S_2 , saber, mas esse saber é o saber interrogado em função da verdade, e que por fazer emergir algo da verdade, pode ter um certo sentido, pois o ensino, a partir da estrutura do discurso analítico, comporta a posição histórica de questionamento, não do saber do mestre, mas do saber no lugar da verdade.

A primeira vista parece haver uma contradição: a transmissão da psicanálise opera a partir do discurso da histórica ou do discurso analítico? Pois se o docente está na posição de analisante, estamos no discurso do analista, mas, ao mesmo tempo, se ele é o agente na transmissão, estamos no discurso da histórica e na transferência de trabalho.

Essa contradição se esclarece se se compreende a transmissão numa dimensão mais ampla em que o ensino ocorre, e que há especificidades em cada um. A psicanálise apresenta esses dois aspectos, transmissão e ensino com características bem claras, embora tenham pilares em comum.

Diferenciemos, então, a transmissão do ensino da psicanálise.

O discurso está para além do indivíduo, pois diz respeito ao inconsciente, objeto da psicanálise. A transmissão implica o que da psicanálise passa de um sujeito a outro, e não de um indivíduo a outro. Essa transmissão, de sujeito a sujeito, se dá quando se conduz o sujeito ao confronto com o impasse da impossibilidade de simbolização, que Freud chamou de rochedo da castração, e apreendê-lo, não como uma interrupção pela impotência de ultrapassá-lo, mas como ponto de chegada.

Desse modo, a psicanálise se transmite pela experiência, não através de um saber, mas de um trabalho. A experiência analítica se transmite de um por um, por ser pessoal e intransmissível de um para outro, assim, a psicanálise não se transmite de analista a analisante nem é a transmissão de uma técnica na prática.

Mas a psicanálise se ensina. Lacan, como já afirmamos no correr deste trabalho, diz que o ensino existe, e se faz pela via de uma transferência de trabalho. Esse é o ponto que diferencia o ensino da psicanálise do ensino pedagógico-universitário. Um saber dado de antemão, como vimos, é algo que opera a nível de informação e, nesse caso, quem ensina é o saber constituído. O ensino da psicanálise propõe que quem ensina é o sujeito dividido, pensado, portanto, na posição de analisante, que constrói seu saber a partir da interrogação e ordenamento gerado pelo que não sabe. E é nisso que reside a transferência de trabalho e o discurso histórico ($\$ \rightarrow S_1$).

Colocamos que ensinar a psicanálise, ensinar na posição de analisante, exige mais do que ensinar abandonando-se a livre associação, que interrogar o mestre aleatoriamente, assim como, não implica em ignorância crassa. Ensinar a partir da perspectiva da psicanálise exige uma posição frente ao saber, que é a ignorância douta.

A ignorância douta não diz respeito à negação do saber, à ausência de saber, mas, ao contrário, diz respeito a ignorar o que se sabe, para que um saber outro possa advir, a ignorância douta é o ponto de mira a ser alcançado como a forma mais elaborada de saber. (QUINET, 1992, p. 145) Essa posição é diametralmente oposta ao ideal do saber universitário, que aspira ao saber absoluto como forma ideal de saber. Observe-se que para atingir a posição de ignorância douta, é necessário abolir a crença na possibilidade de absolutização de saber, por quem quer que seja.

Há um saber textual que sustenta a experiência analítica, que é o texto de Freud e Lacan, caso contrário, ela seria uma dispersão de saber. A ignorância douta deve operar na apreensão e ensino desse saber textual. A partir da destituição da suposição de saber ao Outro e da ordenação do não saber como enquadramento do saber, pode-se ensinar o saber textual, não como um saber acabado, mas como um enigma a ser decifrado, através do comentário literal do texto, desmontagem, questionamento e interpretação. É a letra da psicanálise, portanto, que está

no lugar do mestre para ser questionada pela histórica (ensinante), na posição de ignorância douda, e que implica, tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende, dar de si nesse ensino. O ensino da psicanálise, portanto, não admite uma dicotomia, docente prático e docente teórico, ou na linguagem acadêmica, uma divisão entre bacharel e licenciado.

Esse dar de si, pois, implica na emergência de um estilo que, como vimos anteriormente, se deve ao objeto causa de desejo, no ordenamento particular de sua posição entre o saber e a verdade. Aqui incide o discurso analítico, no qual quem trabalha é o sujeito dividido ($a \rightarrow \$$), que faz a diferença necessária quando se fala em ensinar na posição de sujeito dividido, isto é, na posição histórica, já que, nessa perspectiva do ensino da psicanálise, não há um Outro, a quem sustentar o desejo.

É nesse sentido que o ensino da psicanálise se contrapõe à figura do mestre autorizado pela tradição que marca a posição docente no discurso da universidade, pois no caso do ensino da psicanálise o analista ensina por sua conta e risco. O que, no entanto, não implica num *laissez-faire*, visto que Lacan propunha que o analista desse provas de sua competência, do seu fazer com o saber depositado em uma análise, aos seus pares. Essa é a função da escola, enquanto garantia.

O modo de ensino, proposto pela psicanálise, visa um ensino não identificado à tradição e não identificado com o lugar da suposição de saber, através do “eu sei, eu posso”. Mas, ao contrário, um ensino que visa à posição douda de não saber, pela dessuposição do saber, através da reinvenção.

A psicanálise pode, assim, contribuir para a questão do mal-estar docente por algumas vias: em primeiro lugar, pelo deslocamento da questão centrada na situação docente, para o mal-estar do docente, e deste para a incompletude estrutural do saber. Em segundo lugar, através do aparelho discursivo, que permite apostar que, na prática docente, há a emergência dos vários discursos, em que cada um tem uma função e determinadas consequências, sendo o mal-estar propiciado pela cristalização em qualquer um deles. Em terceiro lugar, através do contraponto estabelecido pela diferença entre a transmissão da psicanálise e a transmissão do conhecimento científico, o discurso da universidade possibilita a transmissão da letra com o risco da denegação do surgimento da verdade.

A transmissão da psicanálise, apesar de específico para a transmissão do saber inconsciente, permite perceber que apenas o sujeito tomando a seu encargo a sua falta-a-ser pode produzir algo da ordem da verdade, mas deve-se lembrar de que falar da emergência do discurso analítico na docência diz respeito a momentos pontuais em que, na ruptura de um discurso, há emergência da verdade, na forma de um saber novo. Essa distinção deve ser frisada, pois o discurso do analista não é aplicável ao conhecimento científico e às suas instituições, uma vez que ele é específico da situação analítica e só nela pode surgir, não suportando seu engendramento de forma artificial. Isso reafirma, por um lado, o impedimento de qualquer educação psicanaliticamente orientada e, por outro, que a análise dos docentes pode ser benéfica, uma vez que no mal-estar o que está em jogo é sua posição subjetiva frente à impossibilidade de saber, sentida como impotência de atingir um saber que se crê depositado num grande Outro ou, como diz Vieira (2000, p. 182), “numa enciclopédia universal”.

Assim, a análise dos docentes não visaria a uma normatização do docente, ou que ele assim viria alcançar “as qualidades ideais para o exercício de sua tarefa”, como pensava Freud, mas ao contrário, permitiria que ele tomasse outra posição frente ao saber, uma posição outra, que lhe permitisse vê-la como tarefa, e não como função de seu “ser”.

Referências

CORDIÈ, A. *Malaise chez l'enseignant*. Paris: Seuil, 1999.

ESTEVES, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

HOHENDORFF, C. M. V. Cultura é tudo aquilo que fica de tudo que se esquece. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 53-60, 1999.

KUPFER, M. C. *O desejo de saber: um estudo para educadores*. 1990. 214 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

LACAN, J. A subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

- LACAN, J. Questão V: o descaminho de nosso gozo. In: LACAN, J. *Televisão* (1974). Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LACAN, J. *O Seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953/54)*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- LACAN, J. *O Seminário livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-55)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- LACAN, J. *O Seminário livro 8: a transferência (1960-1)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, J. *O Seminário livro 10: a angústia (1962-63)*. Recife: Publicação para circulação interna do Centro de Estudos Freudianos do Recife, 1996.
- LACAN, J. *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1963-4)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- LACAN, J. *O Seminário livro 17: o avesso da Psicanálise (1969-70)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- LACAN, J. *O Seminário livro 19: ...ou pior... (1971-2)*. Paris: SEUIL, 1972.
- LACAN, J. *O Seminário livro 20: mais ainda (1972-3)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LACAN, J. *O Seminário livro 22: R.S.I. (1974-5)*. Paris: SEUIL, 1972.
- LACAN, J. *O Seminário Livro 24: L'insu qui sait de l'une-bévue s'aile à mourre (1976-7)*. Salvador: [s.n.], 1998.
- LACAN, J. *O saber do psicanalista (1971-2)*. Paris: SEUIL, 1972.
- PEPE, A. L. *Subjetividade e docência: uma abordagem psicanalítica do mal-estar docente*. 2001. (Dissertação em Teoria Psicanalítica) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- QUINET, A. A transmissão a partir de Lacan. In: FORBES, J. (Org.). *A escola de Lacan: a formação do psicanalista e a transmissão da psicanálise*. Campinas: Papyrus, 1992.
- ROCHA, A. C. O ensino e a transmissão. *Tempo Freudiano*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 135-158, abr. 1999.
- VIEIRA, M. A. *A ética da paixão*. Uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000. (Coleção Campo Freudiano no Brasil).

Mal-estar na avaliação: psicanálise e ensino

Francisco Antônio Zorzo

Introdução

A psicanálise trouxe um aporte de conceitos úteis para se compreender muitos dos enfrentamentos intersubjetivos do ensino superior. Em suas obras, Freud atingiu diversos campos ligados à educação e à cultura, procurando construir conceitos que nos ajudam a entender melhor a formação da subjetividade e do laço social.

No âmbito do ensino superior, a avaliação faz parte da prática pedagógica e da aprendizagem, pois proporciona uma estratégia organizadora que oferta múltiplos olhares sobre as instituições de ensino. A avaliação deveria servir para qualificar o ensino, no entanto, tem sido tomada como uma tarefa difícil e ingrata, “uma relação nada amistosa, quando não de evitamento ou fuga” dos participantes. (SORDI; LUDKE, 2009)

A cultura de avaliação educacional que tem predominado no contexto universitário tem se mostrado muito cansativa e discriminatória. Não é nada incomum encontrarmos na universidade uma cultura docente de caráter superegóico. Na análise de Sordi e Ludke (2009), predomina no ensino uma feição avaliativa que mais exclui que integra, mais ameaça do que acolhe, mais afasta do que aproxima, mais rotula do que demonstra compreensão por parte dos integrantes do ato educacional.

Levando em conta as novas demandas da educação superior (CERESER; TÉCHIO, 2005), com vistas a formar pessoas ativas, independentes e que se responsabilizam pelo próprio aprendizado, parece bastante evidente que é preciso repensar os procedimentos avaliativos

que tem orientado a atuação de docentes e discentes no ensino superior brasileiro.

O presente artigo tem o objetivo de recolocar em discussão o processo de avaliação educativo e trazer alguma luz sobre os mecanismos que afetam os participantes, sejam alunos, professores, coordenadores de ensino ou outros agentes pedagógicos. Através da teoria psicanalítica, conta-se com análises interessantes que ajudam a desvendar algumas das dificuldades intersubjetivas encontradas no processo avaliativo. Assim, pode-se encaminhar o debate reintroduzindo o problema gerador de muitas das crises envolvidas na avaliação quando os participantes se queixam de injustiças, de falta de objetividade, de dureza nos exames ou, ainda, de falta de comprometimento e evasão no processo.

Psicanálise e universidade

Freud explicou a geração de um mal-estar no processo civilizatório devido à renúncia aos desejos e à decorrente formação de uma mentalidade superegóica. *O mal-estar na civilização*, publicado originalmente em 1930, é uma das obras de Freud que focaliza o problema central da avaliação como capacidade humana de julgar e autorizar-se a atuar de acordo com os ditames da consciência moral.

Não cabe aqui desenvolver toda a teoria freudiana dos efeitos colaterais do processo civilizatório e das consequências da internalização pelo sujeito da lei e da autoridade externa. Mas vale dizer que, ao longo do tempo, a conquista cultural ou civilizatória, alcançada no campo do conhecimento e da técnica, infelizmente paga um preço, pois gera todo um mecanismo subjetivo que, segundo conclui Freud (1996, p. 137), provoca “uma perda da felicidade pela intensificação do sentimento de culpa”.

O mal-estar que se instaura no plano do desenvolvimento do indivíduo com as aquisições culturais é derivado do sentimento de culpa e decorre da “tensão entre o severo superego e o ego”. (FREUD, 1996, 127) Mas, de outro lado, como se sabe, um sujeito sem o superego seria um ser desnordeado e sem capacidade de superação. Sendo assim, a força da atitude ética é um traço distintivo do “homem moral” que constitui, precisamente, a marca da atitude do professor a cada momento de avaliação.

A abordagem freudiana, por mais paradoxal que seja, é a grande contribuição psicanalítica ao se observar o processo cultural. Quando foi lançada, constituiu uma polêmica em relação à opinião corrente, tanto a leiga como a interessada, que via na educação e na civilização um progresso e uma evolução interminável. Freud foi muito corajoso ao opor sua hipótese que depõe contra um efeito colateral intenso do avanço civilizatório, sinalizando, ao seu modo, que a educação é uma tarefa impossível e que não deve ser tomada como um cristal de idealização. A abordagem freudiana pode ser considerada destituída de otimismo (PROCHNO; LEMOS, 2006), pois introduz o conceito de pulsão de morte para explicar o crescente mal-estar que atinge a sociedade contemporânea e, certamente, o contexto da educação.

O processo de avaliação

A educação compreende diversas tarefas voltadas para a construção do conhecimento. Uma das tarefas do processo de ensino e aprendizagem é a avaliação do desempenho escolar. A avaliação é promovida geralmente pelo professor, no sentido de verificar se os conhecimentos foram alcançados, o que significa sempre algum tipo de vigilância epistemológica. A objetividade do processo de avaliação é atribuída à verificação dos conteúdos e habilidades alcançados nas atividades escolares. No entanto, ao mesmo tempo em que se constata esse lado objetivo da avaliação, ela está imersa, inelutavelmente, de aspectos externos, institucionais e subjetivos.

No presente estudo, que tem por base metodológica a pesquisa bibliográfica, procurou-se encontrar, em artigos científicos disponíveis sobre o tema, relatos que contêm opiniões e percepções dos diversos agentes, visando trazer elementos para a reflexão. Há em muitos relatos uma queixa generalizada (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007), que expõe a falta de colaboração e de participação e silenciamentos frente às avaliações.

Quadro 1 – Trechos ilustrativos de depoimentos sobre o processo de avaliação

“[...] eu me sinto nervosa durante uma avaliação, com medo de não saber responder alguma questão, apesar de ter estudado muito” (Professor A);

“[...] há todo um clima de pressão, se você estudou ou não, se vai colar, etc. De uma forma geral os professores desconfiam muito dos alunos, o que proporciona um clima de tensão pré-prova e durante a mesma” (Professor B);

“[...] muitas vezes injustiçada, porque eu posso ter ido mal em alguma prova, não porque não sabia, mas por estar nervosa” (Professor C);

“[...] sinto-me pressionada a expor meus conhecimentos, adquiridos ou não, aos professores que, muitas vezes, não possuem critério de avaliação previamente definido” (Professor C);

“[...] estar na posição de teste não é nada satisfatório, mesmo porque, apesar dos “discursos”, as maneiras de avaliação continuam as mesmas. Queira ou não você questiona, mas, acaba por reproduzir, ou seja, você numa avaliação afirma conceitos que não estão claros para você, mas a média final exige isto” (Professor D);

“[...] como um jogo onde, se não se obtém a pontuação necessária, não se discute o por que nem abrem-se novas tentativas” (Professor E);

“[...] pelas formas de avaliação que tenho experimentado não posso negar a sensação de “encarcerado”, com um cara chato andando de lá pra cá, como que vigiando e pronto para punir” (Professor F).

Fonte: Cereser e Téchio, 2005.

Conforme as falas que constam no quadro acima, notam-se sentimentos negativos nos depoimentos de participantes de processos avaliativos. Os trechos são ilustrativos de tensões que sobrecarregam as atividades de avaliação. Considerando as variáveis objetivas e subjetivas que entram nas tarefas de avaliação, o estudo de Cereser e Téchio (2005) relata vários aspectos problemáticos do processo de avaliação no ensino superior. Tais autores perceberam o óbvio, ou seja, que apesar da avaliação ser um componente essencial do processo de ensino e aprendizagem, poucos professores estão preparados para a tarefa e o alunado, por sua vez, também não consegue entender claramente como e com que rigor está sendo examinado.

São muitos os relatos que indicam a insatisfação com o modo como o sistema educacional confere poder para aplicar provas, dar notas, controlar a frequência e aprovar (ou reprovar) as atividades

dos participantes. Decorre disso que o processo avaliativo torna-se associado a um “conjunto de sentimentos negativos”. (CERESER; TÉCHIO, 2005)

Para evitar essa tendência que coloca para baixo o processo de ensino e aprendizagem, estudos mostram a necessidade de incluir a avaliação como um item do debate do projeto pedagógico na educação superior. Fernandes (2006) advoga uma perspectiva formativa do agente educacional e uma visão profissional para a avaliação, que retire o sujeito de uma posição inadequada e inflexível. Essa formação está relacionada ao apoio e orientação que os professores podem prestar ao aluno na resolução das atividades, introduzindo uma perspectiva dialógica com a noção de *feedback* contínuo. Com esse *feedback*, os professores comunicam aos alunos o estado da aprendizagem e orientam de modo a superar as dificuldades encontradas nas atividades.

Contornando a severidade, a rigidez e outros problemas da avaliação

As dificuldades inerentes ao processo avaliativo e as queixas decorrentes das crises e descompassos que os participantes julgam encontrar na avaliação fazem parte do dia a dia das escolas e universidades. Não é somente o professor que pratica os exames, pois alunos avaliam as atividades educativas e as condições de aprendizagem. Além disso, ambos são avaliados pelas equipes pedagógicas e diretoras das unidades de ensino que, por sua vez, submetem-se a monitoramento constante por parte das secretarias e órgãos públicos ligados à educação.

A avaliação é considerada atividade estratégica, portanto, em diversos níveis da cadeia escolar. Sua finalidade estratégica é entendida como uma exigência na tomada de decisões para enfrentar os problemas das instituições de ensino. O projeto pedagógico é alvo constante e repositório dos resultados das avaliações escolares. Uma avaliação bem conduzida pode levar à constatação das reais condições existentes na sala de aula ou na faculdade. Enfim, a partir daí, o sistema educacional pode ser retificado e receber correções de rumo e investimentos adequados.

Ao contrário, uma avaliação equivocada pode levar a distorções que pioram as condições de ensino e aprendizagem, além de agravar o

ambiente e introduzir elementos autoritários e repressivos preocupantes. Em outras palavras, no processo avaliativo é preciso ter o cuidado de não jogar fora o bebê junto com a água suja.

A psicanálise proporciona alguns cuidados que professores e alunos devem tomar para evitar tornar a relação entre eles, que é uma relação cujos contornos parecem estar pré-definidos culturalmente e naturalizadas no comportamento normal, ainda mais pesada, rígida e assimétrica. Uma das dicas sugeridas pela psicanálise freudiana é o professor aceitar sua condição, que aparentemente lhe confere poder e respeito, como transitória.

Dois conceitos clínicos da psicanálise que tem aplicação na sala de aula são a transferência e a projeção. A transferência é uma condição inicial da relação professor-aluno. Se a troca flui, o desejo opera um deslocamento, no sentido de vencer barreiras cognitivas. No entanto, pode se dar o contrário, o que é muito frequente na hora das provas e das cobranças educacionais, a contratransferência, em que se estraga o prazer do estudo conjunto.

A projeção ocorre, nas relações interpessoais, quando o sujeito atribui ao outro uma série de defeitos e preconceitos que lhe são problemas íntimos. Então, na situação de avaliação, qual a posição do professor? O professor deve se safar da projeção do aluno, usando um semblante que rompa com as expectativas discentes. Desse modo, quem avalia indica não aceitar ser taxado de autoritário, passando a indicar que as cobranças são do próprio educando, e interrogando o que o aluno realmente deseja: aprender ou acusar e projetar sobre o professor suas barreiras cognitivas. Aqui, o humor é uma das chaves já que se trata de mal-estar na universidade.

Outra dica psicanalítica pode ser constatada na obra de Lacan e consiste em evitar o discurso do mestre e o discurso universitário. Os participantes do processo educativo devem evitar certos papéis superdimensionados. Os participantes, tanto alunos como professores, mas principalmente os últimos, são atingidos de expectativas que esperam do sujeito um suposto saber (ZIZEK, 2010), de modo que ele forneça de antemão a solução para os impasses escolares e cognitivos. Essa armadilha deve ser evitada, no sentido de explicitar aos participantes que não há garantia para o desejo de saber que possa ser provida pela instituição ou pelo educador. Ao retirar a transferência da fantasia para a

realidade, pode-se pensar que há no ensino uma relação simbólica e que o que está em jogo vai além da mera empatia e partir para a construção do conhecimento pertinente.

Considerações finais

O trabalho de avaliação não precisaria se tornar realmente chato, já que pode ser conduzido com uma participação mais leve e oportuna. Mas em todo caso, não se deve descartar a busca da qualidade e a avaliação do desempenho educacional. A crítica cultural jamais avançaria se não houvesse uma instância de crítica e de superação conscientizada.

A avaliação é uma experiência de aprendizagem, já que nela participam tanto o professor como o aluno, tanto na posição de avaliador como de objeto de avaliação. Por isso as tarefas de controle de qualidade, presentes na interação dos diversos agentes educativos envolvidos, são fundamentais para a certificação do processo de construção do conhecimento.

No presente artigo, buscou-se na teoria psicanalítica uma explicação para entender os sentimentos e anseios que compõem o processo de avaliação como enfrentamento subjetivo. Através dos conceitos da psicanálise, pode-se encontrar um apoio para observar a vida do professor e do aluno de modo a clarificar as tarefas de ensino e aprendizagem. Conforme indicado anteriormente, para evitar uma postura muito carregada no superego e obter um maior rendimento prazeroso nas tarefas, podem ser pensados alguns procedimentos liberadores.

Estudos recentes sobre o tema da avaliação indicam que as tarefas de exame e controle poderiam ser tratadas de modo mais flexível, evitando uma feição superegógica e autoritária por parte do agente avaliador. Mas para que isso realmente saia do plano do discurso teórico e parta para a prática, torna-se necessário conduzir a avaliação como algo que requer uma elaboração analítica e uma explicitação pedagógica muito mais transparente e ativa.

Referências

CERESER, O. M.; TÉCHIO, K. H. A produção da subjetividade no processo de avaliação. *Revista educação*, Santa Maria; RS, v. 30, n. 1, p. 27-44, jan./

jun. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3774/2162>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FREUD, S. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros (1927-1931)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. 21).

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G.; LARROSA, S. F. Avaliação Institucional Participativa. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 33-348, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=228&path%5B%5D=229>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

PROCHNO, C. C. S. C.; LEMOS, M. F. Considerações teóricas sobre a psicanálise freudiana: da metapsicologia aos textos sociais. *Revista mal-estar e subjetividade*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 219-261, mar. 2006. Disponível em: <http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=536&Itemid=1397>. Acesso em: 5 nov. 2012.

SORDI, M. R.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=310&path%5B%5D=311>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

ZIZEK, S. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Escola Aberta: limites e possibilidades da psicanálise

Rita Gonzales

A Escola Aberta

A Escola Aberta é um dispositivo criado, em 2011, no Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas da Universidade Federal da Bahia (CETAD/UFBA), que visa ao restabelecimento do vínculo de jovens, usuários de drogas, com a aprendizagem. Trata-se de uma estratégia que tem como propósito oferecer-lhes a oportunidade de retomar os estudos a partir dos temas que sejam do seu interesse e de acordo com sua perspectiva pessoal sobre os conteúdos abordados. Desse modo, é possível que o sujeito encontre nova condição de investimento no aprendizado de novos conhecimentos, o que também pode provocar seu deslocamento da ligação exclusiva com o objeto-droga, abrindo possibilidades de investimento em outros objetos.

A implantação da Escola Aberta tem instigado nossa reflexão sobre as possibilidades e limites da utilização da teoria psicanalítica na educação, considerando que, para realizar uma articulação entre psicanálise e educação, é preciso levar em conta as especificidades de cada área. Além disso, buscamos privilegiar o que da abordagem psicanalítica pode nos oferecer subsídios para uma educação que vise à promoção da saúde, quando estamos trabalhando com alunos que têm dificuldades de inserção no contexto da escola formal, não apenas por dificuldades ligadas à aprendizagem, mas também por diversos fatores relacionados ao seu vínculo com as drogas.

Psicanálise e educação

Muitos teóricos e educadores tentaram estabelecer articulações entre a psicanálise e a educação. Segundo a revisão histórica proposta por Kupfer (2001), Oskar Pfister e Hans Zulliger tentaram criar uma nova disciplina – a pedagogia psicanalítica; Anna Freud e Melanie Klein pensaram em transmitir aos pais e aos professores a teoria psicanalítica, como modo de instrumentalizá-los para lidar com as questões educacionais; já os lacanianos e os psicanalistas contemporâneos vêm tentando uma forma mais difusa de transmitir a psicanálise aos representantes em geral da cultura que se interessam por essa teoria.

Se continuarmos acompanhando a discussão de Kupfer (2001), podemos verificar os principais equívocos dessas tentativas. Pfister era um pastor protestante que utilizou a psicanálise para auxiliar na educação de jovens na paróquia que dirigia em Zurique. A pedagogia psicanalítica era, para Pfister, uma pedagogia que poderia descobrir, reduzir e dominar as inibições provocadas pelas forças inconscientes. Tratava-se de utilizar a psicanálise para conduzir os conteúdos inconscientes ao “caminho do bem”, segundo os critérios de sua religião. Mas esse era, também, o seu grande entrave, pois a associação livre, regra fundamental da psicanálise, estaria limitada por uma direção pré-estabelecida, isto é, pela moralidade religiosa defendida por Pfister. Daí a contradição de seu método, pois as associações livres do inconsciente seriam usadas para impor uma repressão moral.

Hans Zulliger trabalhou com Pfister e, a partir de 1911, seguiu um caminho semelhante ao seu. Passou por um trabalho analítico pessoal e estudou as obras de Freud. Seu objetivo era oferecer uma escuta que pudesse desinibir intelectualmente os alunos e livrá-los de manifestações de agressividade, além de outros sintomas que nestes observara. Mas como ressalta Kupfer (2001), o trabalho de Zulliger pretendia uma transposição da situação clínica para o gabinete dentro da escola. Embora tenha contribuído para o abandono de castigos como práticas educativas, comumente adotadas naquela época, por outro lado, seu trabalho parece ter influenciado uma direção equivocada tomada pela psicologia escolar, quando esta focaliza as chamadas “crianças difíceis”, que devem ter seu comportamento corrigido pelos psicólogos.

Anna Freud, por sua vez, propôs o que ficou conhecido como uma psicanálise pedagógica de crianças. (KUPFER, 2001) Partiu do princípio de que a criança não pode ser submetida ao tratamento seguindo os princípios clássicos propostos por Sigmund Freud para a análise de adultos e defendeu a ideia de que o analista deve ocupar um lugar de autoridade frente à criança, fazendo-a reconhecer sua doença e a necessidade da ajuda do analista. Novamente aqui, destaca-se uma contradição, pois se a psicanálise deve provocar a emergência dos conteúdos inconscientes, como o trabalho psicanalítico poderia partir de imposições colocadas para a criança em tratamento?

Em 1925, Melanie Klein foi para a Inglaterra a convite de Ernest Jones e, ao longo do tempo, acabou fundando uma nova escola de psicanálise, pós-freudiana. Klein trabalhou na direção de privilegiar a fantasia das crianças – na análise e no decorrer do seu desenvolvimento individual, apontando a fantasia como algo inerente à constituição das crianças. Kupfer (2001) lembra que, a partir do trabalho de Klein, muitos pais e educadores ingleses passaram a suportar melhor as manifestações sádicas e agressivas das crianças. Mas novos impasses se observam nessa tentativa de articulação da psicanálise com a educação, pois nem todos desejam saber das manifestações do inconsciente, muito menos reconhecer a sexualidade como algo também presente na vida infantil.

Diante desse quadro de sucessivas frustrações, a psicanalista francesa Millot (1987) se posiciona de forma contrária às tentativas de articular psicanálise e educação. Na sua perspectiva, a única aplicação possível da psicanálise diz respeito à clínica psicanalítica, em que o trabalho busca defrontar o sujeito com seu desejo. Para essa autora, o limite se instaura por conta da própria essência do trabalho analítico. Dentre os entraves que podem ser assinalados, não há como pensar em uma educação analítica profilática em relação às neuroses; também seria incompatível pensar em uma educação analítica no sentido de visar aos mesmos fins de um tratamento psicanalítico, como a resolução do complexo de Édipo e a superação da castração; além disso, seria impensável transpor o método psicanalítico para a relação pedagógica.

Educar, profissão impossível?

A posição de Millot (1987) nos remete à conhecida afirmação de Freud que, embora muito discutida ao longo do tempo, permanece enigmática:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937, p. 282)

Vários entendimentos podem ser lançados sobre essa postulação freudiana no que se refere às três profissões citadas.

Kupfer (2001) destaca alguns problemas que sustentam a impossibilidade da educação. O educador deve promover a sublimação, mas a sublimação não se promove, por ser inconsciente; deve esclarecer as crianças sobre a sexualidade, mas elas não conseguirão absorver esses ensinamentos, porque têm as suas próprias teorias sexuais; deve se reconciliar com a sua criança interior, mas em geral, esta já foi apagada pela amnésia neurótica.

Freud (1929), ao teorizar sobre a pulsão de morte, vai discutir a tarefa humana de tentar tornar a vida menos árdua, a partir de algumas medidas paliativas, ou seja, satisfações substitutivas, como a arte ou as substâncias tóxicas, por exemplo. A felicidade se restringe às manifestações episódicas de satisfação e até mesmo “a intenção de que o homem seja ‘feliz’ não se acha incluída no plano da ‘Criação’”. (FREUD, 1929, p. 95)

Diante desse “realismo”, que marca a teoria psicanalítica, precisaríamos pensar, também, na dificuldade de criar um sistema pedagógico a partir da visão de mundo freudiana. Freud (1915, p. 339) vai mais além:

Não seria melhor dar à morte o lugar na realidade e em nossos pensamentos que lhe é devido, e dar um pouco mais de proeminência à atitude inconsciente para com a morte, que até agora, tão cuidadosamente suprimimos?

É acompanhando a visão freudiana que Millot (1987) ressalta como as realidades do Inconsciente e da pulsão de morte tornam-se praticamente incompatíveis com os ideais de promoção de bem-estar e de felicidade da educação.

Millot (1987) lembra que, para Freud, a educação não deve se apoiar na ilusão. A educação deve sim deixar de dar primazia ao narcisismo, que tem sustentado uma educação que visa à supressão das pulsões sexuais. É preciso passar do Eu-prazer para o Eu-realidade, superando a satisfação narcísica. Ideal e narcisismo devem ser situados sob o termo “ilusão”, que se opõe à verdade e à realidade.

Ainda analisando o texto freudiano, Millot (1987) lembra que a criança precisará desvincular-se da figura do pai, destituindo-o do lugar do ideal. A partir dessa destituição, a criança pode se abrir para a influência de pessoas externas à família, que poderão ocupar esse vazio decorrente da falência paterna. A criança não será definitivamente um adulto enquanto não se separar de todos os substitutos do pai. Sendo assim, a desvinculação do pai corresponde à destituição da própria função de ideal, pois para Freud, a ética não é do ideal, mas é a ética do real. A verdadeira moralidade não diz respeito à promoção de um ideal elevado, que estará fadado ao inacessível e ao irrealizável, o que acabaria por conduzir o sujeito a uma relação enganosa consigo mesmo e com o outro.

Desse modo, a proposta de Freud para a educação é como um atenuante para os malefícios da civilização, levando-nos ao enfrentamento da realidade, rejeitando a ilusão. Seria preciso assegurar a supremacia da razão sobre as forças instintivas, em detrimento do recalque. (MILLOT, 1987)

Destaca-se no texto de Freud (1915) a indicação de que devemos nos defrontar com a morte. Freud não nos conduz à promessa de felicidade, mas sim, indica um além do prazer, que se relaciona ao princípio da realidade.

Mas encontramos na contribuição de outros autores alguns argumentos divergentes a essa interpretação do texto freudiano. Para Kupfer (2001), é possível imaginar uma filosofia educacional que leve em conta a dialética da vida no pensamento de Freud. Na sua perspectiva, a ideia de que a repetição leva à morte seria exatamente o impulso para o educador privilegiar o conflito como fonte de vida e de educação.

Podemos entender que a dificuldade circula também em torno da consideração ao fato de que a educação exerce seu poder através da palavra. O objetivo do educador é catalisar os sujeitos a seguirem uma direção determinada pelos pressupostos do sistema pedagógico

adotado. É através da palavra que a educação tenta convencer e submeter o sujeito às condições que estão sendo pré-determinadas, como o melhor caminho.

Porém, de acordo com a perspectiva psicanalítica, o fato de estarmos regidos pelo Inconsciente nos coloca, muitas vezes, fora do domínio daquilo que nos acontece na vida consciente. Assim, fica claro porque a palavra não está sob o controle do falante. Ao falar, o educador, ou qualquer outro falante, pode desvelar aspectos que contradizem o que estava determinado a ser transmitido. É nesse momento que a palavra, que estaria a serviço da dominação do ouvinte, pode acabar por submeter o falante ao seu próprio desejo inconsciente. É nesse sentido também que o desejo se realiza no dizer e, portanto, essa poderia ser a direção de uma educação inspirada na teoria psicanalítica.

Possibilidades e limites

Concordamos com Millot (1987) em relação à premissa de que a psicanálise não serve como base teórica para uma pedagogia. Também não pode servir como premissa de um sistema ou de uma metodologia educacional, mas a psicanálise pode sim participar de um movimento que integra e une forças com outros campos do conhecimento para uma ampliação do panorama do pensamento.

Os grandes impasses e os limites existem, disso não resta dúvida. Mas se não queremos uma pedagogia psicanalítica nem uma psicanálise pedagógica, podemos estabelecer entre esses dois campos de saber articulações possíveis. Na Escola Aberta, não tentamos fazer dos professores analistas, ou dos analistas, grandes mestres. E isso, está claro, é uma questão ética. É preciso que o professor saiba de que lugar fala e tente alcançar, pela fala dos seus alunos, a repercussão daquilo que ele transmite sobre eles. Assim como ao analista está vetado o perigoso deslize de se colocar como modelo de identificação para o seu paciente, isto é, dizer o que é melhor para ele, invocar o seu “bem-estar”.

Acreditamos na possibilidade de manejar a transferência a favor da aprendizagem. A consideração à transferência, no contexto educacional, torna-se fundamental, pois é o que pode permitir que a fala do professor não se apresente como instrumento de submissão do aluno. Mas, pelo contrário, a fala pode provocar o aluno a tomar a palavra,

construindo seu próprio conhecimento a respeito do que está sendo transmitido, abrindo brechas para a inovação, a criação, a geração de novos conhecimentos. O professor, por outro lado, precisará se colocar na posição de escuta, não para analisar seu aluno, mas para tomar a sua palavra como algo que inaugura uma nova visão sobre os saberes, visão esta tão promissora e relevante quanto os saberes já instituídos que são, muitas vezes, superdimensionados.

Gerber ([199-?]) lembra os três pilares conceituais da transdisciplinaridade: os níveis de realidade; a lógica do terceiro incluído; e a complexidade. Esse autor comenta que a formulação do conceito de Inconsciente por Freud estaria completamente compatível com a proposta dos três pilares. Afinal, a lógica inconsciente: reconhece diferentes níveis de realidade; admite a contradição; e é a própria essência da complexidade. Sendo assim, consideramos que há uma abertura possível para a psicanálise compartilhar seu campo teórico com outros tantos saberes, de modo produtivo e no movimento expansivo proposto pela transdisciplinaridade. Assim é que apostamos na articulação possível entre psicanálise e educação.

Na Escola Aberta, temos ainda a considerar as especificidades da condição de des-subjetivação em que se encontram os alunos que acompanhamos, pois se não conseguem se inserir, ou permanecer, no ensino formal, é justamente porque estão numa ligação de objeto com a droga, que é produto da queda de um efeito de sentido, efeito do que em psicanálise conhecemos como forclusão do sujeito no discurso da ciência. Não restando outro modo de se fazer representar, muitas vezes a relação com a droga impõe a esse sujeito a renúncia a outros objetos e, por isso, observa-se o desinvestimento desse aluno em relação a qualquer forma de conhecimento, como oferecido pelos métodos tradicionais.

Quando nos referimos ao envolvimento desses sujeitos com drogas, é importante ressaltar que isso diz respeito às drogas lícitas e ilícitas. Conforme afirma Birman (2012), é preciso reconhecer que vivemos numa cultura das drogas, da qual não se excluem o fumo, o álcool e os psicotrópicos. Isso quer dizer que, de certa forma, vivemos intoxicados, fazendo uso de uma das medidas paliativas para tornar nossa vida mais suportável, como já apontava Freud (1929) no *Mal-estar da civilização*.

Segundo Birman (2012), uma importante mudança se processou, ao longo da história, nesse mundo das drogas. Entre as décadas de 1930

e 1960, o uso da droga estava ligado a uma “gramática” e a um ritual, no qual o sujeito buscava a possibilidade de descobrir e de criar novos mundos, no projeto de romper com o mundo social instituído. Mas a partir da década de 1970, o uso da droga passou a ser promovido por si mesmo, isto é, sem esse pertencimento a um projeto existencial. O uso das drogas passou a ser buscado pelo próprio prazer. A droga se transformou em uma estratégia de fuga para o sujeito, que pretendia se afastar de um mundo insuportável, não mais para tentar construir novos mundos, em um projeto existencial. Trata-se de uma experiência com a droga como tentativa de evasão de um mundo insuportável e pela impotência e impossibilidade de enfrentá-lo e transformá-lo. Segundo Birman:

A cultura da droga seria assim uma resposta ao mal-estar na atualidade, pela qual o sujeito, despossuído da possibilidade de acreditar que possa fazer algo, busca pelo hedonismo e pela sensorialidade prazerosa produzir algum gozo diante de tanta dor. Foi isso que constituiu uma cultura da droga propriamente dita na contemporaneidade. Foi nesse contexto histórico que a compulsão pelas drogas se disseminou como modalidade de ação, não se restringindo mais ao campo do consumo das drogas. (BIRMAN, 2012, p. 90)

Nesse contexto, coloca-se uma exigência muito maior para o sujeito na construção de um vínculo com a escola, pois é preciso apostar nessa via de inserção em um mundo onde reina a precarização dos recursos simbólicos disponíveis. O preenchimento proporcionado pela droga parece poder apaziguar esse mal-estar contemporâneo. Para promover a inovação, o sujeito vai precisar inventar novos objetos para si e, a partir daí, fazer novas escolhas.

A Escola Aberta tem como proposta provocar o sujeito que se vinculou à droga e prescindiu da escola ao se reinventar por meio da construção de ligações com novos objetos, que se lhe permitam outras possibilidades de subjetivação. Nesse sentido, o trabalho de educação realizado na Escola Aberta pode funcionar como catalisador de uma reestruturação subjetiva, transformando as possibilidades do sujeito, pela inscrição do seu desejo pela palavra.

No que concerne ao educador, trata-se também de uma elevada exigência, pois a ética que rege a ação educativa terá de ser redimensionada, cabendo ao educador se reposicionar quanto ao seu lugar no ensino. Será uma árdua tarefa convocar os alunos a construir novos

modos de vínculo com os objetos do conhecimento e, ainda mais, cada um no seu próprio estilo, despertando-os assim quanto ao seu movimento desejanste.

Adimos a isso o que nos adverte Lacan (1970), quando demonstra que o ensino pode estabelecer uma barreira ao saber. Desse modo, é preciso ter cuidado com o lugar ocupado pelo educador. Segundo Lacan (1970, p. 305), o professor se encontra onde está o \$ barrado:

Quer isso dizer que o professor se produz no nível do sujeito, tal como o articulamos com o significante que o representa para outro significante, sabe-se lá qual? Basta que esse outro se saiba para que o sujeito saia do saber ao entrar nele: não é propriamente esse o movimento com que se sustenta o professor, o professor como essência?

Desse modo, Lacan (1970) busca ressaltar o antagonismo entre o ensino e o saber, para indicar que a simples repetição da fala do professor não corresponde à transmissão do saber e pode até mesmo nada produzir no final, além de sintoma. Trata-se de uma questão complexa para a discussão mais ampla do que poderíamos enunciar como “o que quer um professor?”. Para Lacan (1970, p. 304): “Só posso ser ensinado à medida de meu saber, e professor [*enseignant*], já faz um tempão que todos sabem que isso é para eu me instruir”.

No caso da educação que propomos na Escola Aberta, essa é uma questão a ser deslindada, posto que o trabalho ainda se encontra em processo de construção e só saberemos os efeitos do que estamos provocando no “ensinante” e no educador no só-depois da produção desses efeitos.

Referências

BIRMAN, J. Compulsões e cultura das drogas. In: BIRMAN, J. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREUD, S. “Reflexões para os tempos de guerra e morte”. Rio de Janeiro: Imago, 1915/1996. (Obras Completas, v. 21).

FREUD, S. “Mal-estar na civilização”. In: *Obras Completas, vol. XXI*. Rio de Janeiro: Imago, 1929/1977. (Obras Completas, v. 21).

FREUD, S. “Análise terminável e interminável”. Rio de Janeiro: Imago, 1937/1977. (Obras Completas, v. 21).

GERBER, I. *Psicanálise e transdisciplinaridade*. São Paulo: [s.n., 199-?]. Disponível em: <<https://cep2012.wikispaces.com/file/view/Psican%C3%A1lise+e+Transdisciplinaridade-+Ignacio+Gerber.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2012.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.

LACAN, J. Alocução sobre o ensino. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MILLOT, C. *Freud-antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

O que as toxicomanias nos ensinam?

Marlize Rêgo

O fenômeno

O uso abusivo de drogas na contemporaneidade desponta como sintoma social, reflexo dos discursos da ciência e do capitalismo, nos quais o que impera é a lógica do mercado. Para além do consumo de um produto, podemos pensar numa sociedade toxicômana na qual o que vale é o consumo excessivo de mercadorias, de *gadgets*, de psicofármacos. O ideal de nossos dias passa pelo culto às formas padronizadas, numa supervalorização estética e numa tendência ao desaparecimento das noções éticas de alteridade e reconhecimento da diferença. Pelos avanços da genética, vivemos a ilusão da imortalidade. Pela internet, rompemos as barreiras do tempo/espço e criamos um mundo paralelo, no qual a fantasia perde a dimensão do inatingível. O homem contemporâneo não suporta a proximidade excessiva, o que parece justificar a adesão crescente às relações virtuais. Segundo Zizek (2010), no ciberespaço, *self* e corpo são desvinculados e os laços sociais, enfraquecidos na materialidade, ganham formas mais toleráveis. Além disso, numa sociedade que estimula excessivamente a competição, o mundo virtual é palco perfeito para malabarismos sexuais e piruetas existenciais.

Neste mundo globalizado, o que impera é a lógica da satisfação imediata, a anulação das diferenças e a sua contrapartida, a segregação, a perda de referenciais éticos e sociais. A “sociedade do espetáculo” é caracterizada pela hegemonia da aparência e do autocentramento, (BIRMAN, 2005) o que, paradoxalmente, supervaloriza o ter em detrimento do ser. Assim, se por um lado, o homem contemporâneo busca a perfeição física e se orgulha dos feitos individuais, respaldado na competitividade exacerbada, por outro, o que lhe dá sustentação é a

quantidade de objetos que consegue obter, já que se depara com a falta de ideais ou referenciais aos quais possa se dirigir.

Consumir e ser consumido são as respostas para o imperativo categórico do mercado. (DUFOR, 2005) A droga, na contemporaneidade, perde qualquer valor simbólico e assume o estatuto de coisa a ser consumida, mais um produto disponível. Entretanto, assume lugar de destaque, pois possibilita a satisfação imediata, o gozo irrestrito, proclamado pela sociedade de consumo, sendo o objeto perfeito para esse modo de organização social. O que se apresenta como efeito de um discurso, que na contemporaneidade é filho do casamento entre ciência e capital, tem como marca um empobrecimento simbólico e a supressão da fantasia e das manifestações do inconsciente. O toxicômano é o grande representante do capitalismo. Se, por um lado, é um insubmisso, pois recusa o gozo fálico, não se submetendo à competição social, é também um consumidor ideal e permanente.

As patologias contemporâneas são patologias do ato, puro real que pulsa no corpo sem palavras por dizer. Grande desafio para a psicanálise que tenta traduzir em termos de saber aquilo que se realiza como gozo. O imperativo contemporâneo é eliminar a tristeza a todo custo, é não fazer luto por perdas significantes, negar o sofrimento e fazê-lo desaparecer como um passe de mágica e, nesse sentido, o consumo de substâncias lícitas e/ou ilícitas é a melhor resposta. Não é à toa o sucesso dos psicofármacos, um dos nomes do que Freud (1972) considera necessário e essencial para amenizar a dor de existir.

Do universal do fenômeno à clínica do particular

Desde que há civilização, há drogas, entretanto, o termo “toxicomania”, que só aparece em 1880, sofre modificações ao longo do tempo e no século XX passa a ter caráter de sintoma social. Na atualidade, à tendência à diabolização desse fenômeno se contrapõe uma banalização exacerbada, dois extremos respaldados em falsas premissas, fruto de interpretações enganosas sobre a complexidade do problema. Trata-se de encarar a questão de forma ampla, incluindo fatores econômicos, sociais e de saúde, com seriedade e aprofundamento adequado, incluindo

a pergunta sobre as razões que motivam e sustentam esse fenômeno generalizado.

Segundo Miranda (2009, p. 275-276, grifo do autor), sobre certa direção clínica e, principalmente, sobre a diabolização:

[...] a marginalidade assumida dos toxicômanos, que se transforma em exclusão, é canalizada nas funções antidemocráticas da sociedade. [...] a criação de uma população de excluídos, onde não há mais prognóstico de saída, onde é absorvida a noção de ser inferior, enfim, uma diabolização do toxicômano. Isso é grave, porque esta noção de exclusão está se projetando psicicamente e está sendo aceita e, até mesmo, reivindicada pelos toxicômanos. Acho que nosso trabalho é o de continuar o diálogo com os toxicômanos, no que eu chamei de quadro da democracia psíquica, ou seja, devemos ensiná-los que eles têm escolhas e que, ao contrário do que diz o *slogan* dos Narcóticos Anônimos – ‘se você for toxicômano um dia, você vai ser para sempre’ – existem portas de saída. Existem toxicomanias que dão prazeres aos usuários, que permitem às pessoas viverem uma aventura pessoal. Não devemos impor a nossa escolha, nem a nossa visão de mundo aos toxicômanos. Devemos estar atentos à demanda e fazer o que pudermos. Nossa tarefa não consiste em recuperar todos os toxicômanos da terra, as pessoas submissas ou os cidadãos perdidos.

A compreensão da existência de diferentes tipos de consumo e consumidores questiona a relação direta e absoluta entre droga e violência, crime, marginalidade, difundida pela mídia, defendida pelo senso comum e sustentada por algumas propostas de atendimento que se baseiam numa lógica reducionista que privilegia o efeito de uma substância, sem levar em conta as raízes da questão e a singularidade de cada usuário.

O fenômeno das toxicomanias interroga saberes instituídos, provocando questionamentos sobre verdades absolutas. A universalidade do fenômeno se particulariza na medida em que cada abordagem se sustenta em pressupostos rigorosos e metodologias específicas, buscando objetivos diversos. Dito de outra forma, o fenômeno das toxicomanias é plural e pode ser lido tanto em relação à sua perspectiva – clínica, socioantropológica, política, econômica – quanto em relação aos seus objetivos – abstinência ou responsabilização do sujeito em relação ao consumo, seus riscos e danos, suas razões e consequências.

Os modelos de intervenção mais comuns, respaldados nos pressupostos médicos, religiosos e socioeducativos buscam a abstinência

como objetivo principal do tratamento e consideram a droga como causadora dos malefícios vividos pelo usuário e seus familiares. Esses modelos consideram que todo o consumo de drogas é idêntico e, portanto, a sua luta é pela retirada da droga, pela “cura” ou “salvação” do indivíduo consumidor, sem nenhum tipo de questionamento sobre as razões do seu uso, sem nenhuma inclusão da autonomia daquele que busca na droga algum modo de existência. Assim, se por um lado se propõem a retirar o usuário de drogas da doença e/ou da marginalidade, acabam por colocá-lo na posição de doente e/ou vítima. O toxicômano, por sua vez, acaba por aderir aos modelos propostos, aceitando, com assombrosa adaptação, as diferentes proposições terapêuticas e os consequentes lugares que lhes são oferecidos. Obediência incondicional que reflete a sua busca de nomeação pela via da aderência ao significante “toxicômano...” “Eu sou toxicômano”.

No caso do modelo pautado nos pressupostos da psicanálise, há uma pergunta sobre o gozo, sobre ao que a droga responde. O ato de se drogar, para estes que assumem e se sustentam numa posição toxicômana, é um modo de existir, de estar no mundo. O “Eu sou toxicômano” é um enunciado que possibilita ao sujeito a referência simbólica que, no caso dos toxicômanos, se dá na relação direta com a substância.

O toxicômano interdita o acesso à possibilidade última e radical do sem sentido, quando obtura sua hiância estrutural com o enunciado *eu sou toxicômano*, suportado numa relação dual com o objeto droga, dando identidade ao ser. Em uma frase, ele está inteiramente submerso no princípio de identidade. Coisa curiosa esse engano, esse acoplamento entre frase e substância, que lhe confere a ilusão de deter um saber sobre a razão de seu gozo, já que encontra o gozo na droga e conclui que é isso o que o faz viver. (MIRANDA et al., 2003, p. 2, grifo do autor)

A clínica do particular, do caso a caso, proposta pelo modelo sustentado nos pressupostos da psicanálise, inclui o questionamento sobre a razão e aponta para a responsabilidade daquele que consome, além de levar em conta o modo de vinculação do indivíduo com sua droga. Para além de seus efeitos químicos, que evidentemente não são inócuos, a droga tem uma função para cada consumidor. O objetivo desse enfoque é o descolamento/deslocamento da função-droga. Apesar do enfoque no sujeito, no caso das toxicomanias, a questão sobre o ser aciona, no toxicômano, uma angústia exacerbada, pois o remete ao lugar que

ocupa no desejo do Outro, lugar de falta, o que para ele é insuportável. Diante desse questionamento, por não possuir os recursos simbólicos necessários, o toxicômano responde, se drogando. Cabe ao analista, inicialmente, se oferecer como bengala imaginária, operando no sentido de uma reestruturação, muitas vezes ortopédica, do simbólico, pois o toxicômano se encontra no curto-circuito entre o Imaginário e o Real.

Um serviço de atendimento na universidade

A psicanálise retira a droga do lugar de causador dos males da humanidade, refletindo sobre a sua função para cada indivíduo em particular. No *Mal-estar na civilização*, Freud (1972) já apontava a intoxicação como um dos paliativos necessários para lidar com o sofrimento humano, atuando diretamente no corpo e produzindo a ilusão de independência da realidade exterior. O vício, segundo Freud, é associado a uma satisfação que se pode obter fora da relação com o parceiro sexual. Lacan (1976), por sua vez, define a droga como o que pode romper com o gozo fálico. Ruptura que permite a obtenção de um gozo que, por não estar regulado pela instancia fálica, recusa a passagem pela relação com o Outro. Assim, a toxicomania é solução, resposta ao mal-estar e rechaço ao inconsciente. (RÊGO, 2004)

A clínica das toxicomanias, no qual o discurso da psicanálise prevalece, aponta para a necessidade do diálogo com outras áreas de conhecimento. A psicanálise, juntamente com outras áreas, sobretudo com a medicina e a socioantropologia, colabora no sentido da produção de novos modos de leitura do fenômeno. Assim, se por um lado, cada saber instituído conserva rigorosamente os seus pressupostos, na relação com outros saberes inaugura um novo campo, fruto de diferentes formas de amarração, numa relação transdisciplinar que abre novas possibilidades de compreensão das toxicomanias.

Observa-se nessa clínica uma extensa variedade fenomenológica, a partir de categorias diversas – usuários, “abusuários”, toxicômanos propriamente ditos, adolescentes, alcoolistas, familiares, entre outros –, que assume diferentes revestimentos de acordo com o tempo e o espaço. Essa variedade fenomenológica pode ser compreendida a partir do tripé produto/indivíduo/contexto, considerado por Claude Olievenstein (1983) como aquilo que define os diferentes modos de vinculação do

indivíduo ao produto, retirando a força da droga e incluindo as suas funções na economia psíquica.

O Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD), instituição ligada à Universidade Federal da Bahia, tem como objetivo o tratamento de questões relacionadas ao consumo de drogas, oferecendo um espaço de atendimento aos usuários e seus familiares, além de formação e capacitação a estudantes e profissionais que lidam direta ou indiretamente com a questão. Apesar de se sustentar em pressupostos da psicanálise, sabe-se que essa clientela não se submete às estratégias *standards* de tratamento e, por isso, o centro oferece estratégias de atendimento que são constantemente avaliadas e reelaboradas, propondo uma clínica em constante mutação.

A porta de entrada do tratamento é o acolhimento, momento de identificação e separação inicial de alguns elementos fundamentais, de pontos de ancoragem entre o indivíduo e a droga, buscando assim, um diagnóstico situacional que possibilite traçar uma primeira direção do que virá, em seguida, a se estabelecer como projeto terapêutico. Dessa forma, se retira a universalidade do fenômeno, tratando cada caso na sua singularidade. Trata-se da clínica do caso a caso, da clínica do particular.

O desafio dessa clínica é transformar aquilo que assume contornos de doença, grave epidemia que assola a humanidade, em sintoma de cada um, mesmo que esse sintoma nem sempre se caracterize como um sintoma analítico. Trata-se de transformar o imperativo da ciência, que busca eliminar de forma categórica o sofrimento, oferecendo pílulas da felicidade e a vacina contra os males da civilização, além da máxima do mercado que busca o gozo da satisfação imediata e do consumo irrestrito, em possibilidades de saídas para o que, de antemão, não se sabe dizer.

O uso problemático de drogas pode aparecer como sintoma social, trazendo sérios problemas para aqueles que compartilham do cotidiano do usuário. Em geral, esse tipo de usuário de drogas não formula uma demanda própria e vem ao serviço em nome de terceiros, geralmente por estar em situação limítrofe; por exemplo, quando o parceiro ameaça abandoná-lo ou quando é flagrado pela polícia, devendo prestar algum tipo de serviço à comunidade. Segundo Vígano, a conotação social faz do indivíduo um sintoma do Outro e impede a instalação de um sintoma particular. O indivíduo é um sintoma e não o tem. Desse modo, o

tratamento fica problemático, já que a queixa é condição essencial para um tratamento. O que fazer, então? Recuar diante da droga? Ou desmontá-la, passo a passo, fazendo com que, por trás da fumaça, apareça um dizer sobre isso? Quais os limites e possibilidades da psicanálise nesses casos? Perguntas que devem guiar a direção do tratamento...

Outro modo problemático de vinculação com a droga é o uso toxicômano propriamente dito, quando o usuário faz uso excessivo de drogas, sustentando uma relação “fusional” com o produto e buscando sua existência no ato de se drogar. A droga é uma saída, uma solução, pois lhe dá um lugar de existência, referência simbólica. O toxicômano interdita o acesso à possibilidade do sem sentido quando obtura sua hiância estrutural com o enunciado “eu sou toxicômano”, sustentado numa relação dual e absoluta com o objeto droga. (MIRANDA et al., 2003)

Nesses casos, faz um curto-circuito entre o pensar e o agir. Sem intermediação simbólica, age impulsivamente, compulsivamente, sem decisão. Nessa perspectiva, para se tentar estabelecer um espaço mínimo de desejo, abertura de possibilidades de novas significações, é preciso recorrer a recursos imaginários, pois o toxicômano, por não possuir os recursos lógicos necessários, não suporta a relação direta com a falta. A construção de estratégias, sejam discursivas, sejam apontando para um fazer outro, favorece o seu reposicionamento frente ao consumo, contribuindo para certa reorganização do espaço simbólico e discursivo, além de colaborar na sua relação com o mundo concreto. Essas estratégias têm o intuito de construir “operações” que não foram inscritas, facilitando uma certa “ortopedia”.

O ato analítico nas toxicomanias visa a interrogação de uma posição ontológica, predominante nos discursos contemporâneos nos quais a aderência maciça a um significante é uma tentativa de pertencimento e de nomeação. Assim, o analista inicialmente se deixa fazer de bengala imaginária, ponto de sustentação e/ou de autorização, para que o usuário, aos poucos, possa se descolar do produto e mude de posição em relação ao seu fazer.

As estratégias de grupo, as oficinas de arte e expressão e/ou outros recursos, inclusive extramuros, não estão inseridos num procedimento psicanalítico *standard*, mas podem colaborar no tratamento, estimulando a construção de “vazios” que possibilitem o descolamento entre o indivíduo e a droga, e a inserção de novos objetos e de novos fazeres.

A inclusão de uma nova atividade, proporcionada por uma oficina, por exemplo, pode assumir, mais do que um sentido lúdico ou ocupacional, a possibilidade de deslocamento do “eu sou” (modo de apresentação trazido inicialmente pelo toxicômano) para o “eu faço”, retirando o usuário da relação incondicional com a droga. O deslocamento do “eu sou” para o “eu uso” separa o usuário do objeto.

Reflexões sobre um fazer

A proposta de leitura, transmissão e intervenção clínica do CETAD aponta para a complexidade do fenômeno das toxicomanias e de suas peculiaridades. A toxicomania suscita muitas questões em relação à direção e aos procedimentos analíticos, o que nos leva a rever constantemente as nossas intervenções. É um fenômeno que põe em xeque a variedade de ofertas de tratamento. Além disso, aponta para a mutabilidade dos conceitos e dos sintomas na contemporaneidade, fazendo refletir sobre o modo de transmissão do conhecimento.

Por ser um centro ligado à universidade, o CETAD, além do viés clínico, tem o viés do ensino, se propondo não só a transmitir, mas a produzir conhecimento sobre os modos de apresentação do consumo de drogas na atualidade e o que eles revelam, acumulando experiência através do diálogo entre vários saberes e construindo práticas inovadoras. O entrelaçamento entre teoria e prática revigora o fazer, pois não é possível se sustentar em saberes estanques e pré-determinados. A complexidade e a transversalidade do fenômeno exigem um olhar múltiplo, transdisciplinar que se afasta do reducionismo proposto pelo senso comum e pela mídia e que escapa da leitura de causa-efeito, típica das ciências clássicas, pois inaugura um novo campo de pressupostos que nos remete a novas realidades. Mais do que isso, o fenômeno provoca produção de conhecimento.

A proposta do CETAD é refletir sobre as inúmeras leituras desse fenômeno, mas, sobretudo, estimular uma posição crítica dos alunos e profissionais, num movimento de desconstrução e reconstrução do saber sobre o fenômeno e sobre as práticas que o envolvem.

Sustentado no tripé psicanálise/medicina/socioantropologia, provoca uma nova amarração entre esses saberes, que não se sustenta na oposição(ou psiquiatria ou psicanálise, por exemplo) nem na

sobreposição (isso que a psiquiatria diz é, ou equivale àquilo que a psicanálise disse), muito menos na complementaridade entre essas disciplinas (psicanálise mais psiquiatria, lógica do todo, do tudo), mas possibilita a produção do novo, do diferente. Esse modo de vislumbrar o ensino transpassa todas as atividades do centro, pois as estratégias e intervenções propostas são construções processuais, avaliadas e retificadas constantemente, num movimento dinâmico, próprio desse fenômeno que interroga constantemente o fazer.

As toxicomanias reafirmam a necessidade de instalação de novas lógicas para compreensão do que se apresenta. Elas são reflexos de uma nova racionalidade e, portanto, devem ser lidas a partir de uma nova perspectiva. Como diria Gaston Bachelard (2000), um método, único e pré-determinado empobrece as leituras do que se apresenta na contemporaneidade. Do mesmo modo, as bases de raciocínio para a compreensão dos novos fenômenos devem se expandir, criando uma abertura epistemológica que possibilite a construção do novo.

O que se revela nas toxicomanias é a importância da articulação com o tempo e o espaço. E este é o tempo de outros sintomas e, conseqüentemente, de outras formas de lidar com eles. Nessa direção, o atendimento a usuários de drogas é terreno fértil para a leitura dos novos modos de gozo que se apresentam na atualidade. (RÊGO, 2009b)

A resposta da ciência aos sintomas que eclodem ao longo do tempo produz novos modos de transgressão ao saber constituído. Nesse sentido, o que nos ensinam as toxicomanias? Elas nos convidam a pensar sobre um mundo que era novo até ontem, mas já mudou. Mutabilidade do sujeito, nova racionalidade, novos modos de estar no mundo.

Referências

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000.

BIRMAN, J. *O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. 21, p. 81-171.

LACAN, J. Cloture des Journées d'études sur les Cartels de l'École Freudienne de Paris (1975). *Revista de l'École Freudienne de Paris*, n. 18, p. 263-270, abr. 1976.

LACAN, J. *O seminário: a angústia*, livro 10. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MIRANDA, M. M. et al. *As toxicomanias, a angústia e o campo do outro: estratégias de tratamento*. In: ENCONTRO AMERICANO DO CAMPO FREUDIANO, 2. 2003, Salvador. Texto não publicado.

MIRANDA, M. L. M. A diabolização do toxicômano. In: NERY FILHO, A. et al. (Org.). *Toxicomanias: incidências clínicas e sócioantropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIEVENSTEIN, C. *A vida do toxicômano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

RÊGO, M. et al. Estratégias clínicas numa instituição para toxicômanos. In: NERY FILHO, A. et al. (Org.). *Toxicomanias: incidências clínicas e sócio-antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009a.

RÊGO, M. et al. Toxicomania: movimento de uma clínica. In: NERY FILHO, A. et al. (Org.). *Toxicomanias: incidências clínicas e sócio-antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009b.

RÊGO, M. et al. Eu sou seu prisioneiro. In: TAVARES, L. A. et al. *Drogas: tempos, lugares e olhares sobre seu consumo*. Salvador: EDUFBA, 2004.

ZIZEK, S. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Reflexões sobre o atendimento psicanalítico em clínica-escola

Suely Aires
Diogo Sousa
Fernanda Paranhos-Passos

Este é um texto escrito a várias mãos, que surge como efeito de uma experiência de estágio do curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cujo eixo norteador é a psicanálise lacaniana. Nessa produção, diferentes vivências são compartilhadas e confrontadas: experiências de um primeiro contato com a clínica, por parte dos alunos, e experiência de supervisão em psicanálise no contexto de uma clínica-escola universitária.

As atividades do estágio ocorrem no Serviço de Psicologia da UFRB, em Santo Antônio de Jesus, Bahia. O Serviço oferece atendimento psicológico à população do município e cidades circunvizinhas. Por se tratar de um atendimento prestado por uma instituição pública, que tem como um de seus preceitos básicos a responsabilidade social, deve-se dar preferência às pessoas de baixa renda. Dentre as práticas ofertadas no Serviço de Psicologia, encontram-se plantão psicológico, psicodiagnóstico, psicoterapia para crianças, adolescentes e adultos e atendimento psicoeducativo para idosos.

As diversas ações do Serviço de Psicologia são realizadas por estudantes do último ano de graduação em psicologia, regularmente matriculados no estágio em Psicologia Clínica e Promoção da Saúde, sendo supervisionados por um docente do curso. O estágio tem carga horária de 16 horas semanais, das quais seis horas são dedicadas à supervisão. O grupo de estágio que trabalha na perspectiva da psicanálise lacaniana é composto, em média, por 10 estagiários; cada um deles realiza triagem e atendimento psicoterápico a adultos. Em média, cada aluno

atende três pacientes pelo período de um ano. Todo o percurso de estágio é sustentado no tripé estudo teórico, supervisão e atendimento clínico. É indicado aos estudantes que busquem análise pessoal, mas tal procedimento não pode ser uma exigência curricular, sendo, portanto, uma decisão a ser tomada por cada estudante.

Para ser atendido no Serviço de Psicologia, é necessário que o paciente realize uma entrevista inicial em que relata as razões de buscar atendimento psicológico e indica se essa procura é espontânea ou feita por encaminhamento de um profissional e/ou um serviço de saúde, educação ou assistência social. Nesse momento, é preenchida uma ficha de triagem, em que constam, dentre outras informações, os dados identificatórios e socioeconômicos do paciente, bem como a queixa apresentada e as expectativas em relação ao Serviço de Psicologia. Essas informações são a base do prontuário individual do paciente, no qual devem ainda constar os registros de atendimento e, quando do momento de sua finalização, a ficha de encerramento do caso.

Triagem psicológica e atenção flutuante: uma primeira questão

A triagem é compreendida no âmbito do Serviço de Psicologia como uma entrevista para levantamento de informações. Consideramos, no entanto, que uma demanda pode surgir já na triagem, como uma questão formulada pelo sujeito e endereçada a outro. Por isso, a nosso ver, o momento de triagem deve centrar-se na escuta guiada pela atenção flutuante (FREUD, 2010b), constituindo-se como uma entrevista inicial em que não se deve buscar notar nada em especial, escutando com a mesma atenção tudo o que o paciente fala, suspendendo as inclinações habituais de dar sentido ao que é enunciado.

Diferentes autores problematizam a triagem em serviços de psicologia. Romaro (2010) afirma que a triagem psicológica é um passo inicial e fundamental para o recebimento de alguém que procura atendimento psicológico, na clínica particular, na clínica-escola ou nos serviços de saúde, objetivando a coleta de dados para o encaminhamento da forma mais adequada possível. No entanto, problematiza os modos

de condução da triagem, em especial em relação ao grau de intervenção na fala do paciente e aos esclarecimentos a serem prestados nesse momento.

Soares (2010) nomeia de “triagem interventiva” um modo de condução da triagem que inclui a escuta psicanalítica e que visaria o manejo dessa entrevista, de modo a possibilitar que o paciente apareça como sujeito, implicando-se subjetivamente frente ao seu sofrimento e à busca por ajuda. Enquanto em outras abordagens pode se utilizar técnicas de avaliação – como testes ou preenchimento de instrumentos e roteiros extensos –, a perspectiva psicanalítica serve-se de um único instrumento, a escuta, e esta deve orientar o encaminhamento. Nesse sentido, a autora propõe uma aproximação entre a triagem psicológica e a entrevista preliminar (FREUD, 2010b) ao defender que o triador deve fazer uso da atenção flutuante, falar pouco e possibilitar que o sujeito implique-se em sua queixa inicial.

Em nossa experiência, consideramos que cabe certo cuidado em relação ao momento da triagem em que se pode visar uma intervenção, bem como cabe questionar se, de fato, a entrevista viabiliza tal condução. Em algumas situações, deparamo-nos com sujeitos que vieram ao Serviço de Psicologia apenas preencher a ficha de triagem – que dará acesso ao atendimento – e que optam por aguardar o momento de início da psicoterapia para colocar-se de forma mais livre. Isso se torna muito presente na prática que efetuamos, pois em uma clínica-escola nem sempre aquele que faz a triagem será o mesmo que iniciará o atendimento. De todo modo, o acolhimento ao paciente em seu sofrimento se torna fundamental.

Quanto ao preenchimento da ficha de triagem, cabe lembrar as recomendações freudianas sobre a tomada de notas durante as sessões. Ao realizar anotações durante o atendimento, pode-se gerar, de um lado, uma impressão desfavorável em alguns pacientes e, de outro, uma seleção do material que será redigido. (FREUD, 2010a) Em nossa experiência no Serviço de Psicologia, poderia parecer um paradoxo não priorizar as anotações durante a triagem, uma vez que temos uma ficha que direciona a entrevista, que situa a coleta de dados e que deve ser preenchida com o máximo detalhamento. No entanto, justamente ao se pensar na melhor forma de preencher a ficha de triagem e de obter maiores detalhes por meio do relato do paciente, é que se deve priorizar

a escuta e deixar em segundo plano as anotações. Se considerarmos que a triagem é, em muitas situações, o primeiro contato do sujeito com algum tipo de serviço psicológico e que o paciente, muitas vezes, chega em sofrimento, se faz necessário supor que esse momento não pode ser reduzido, tão somente, a um registro de queixas e dados pessoais.

Nesse sentido, a triagem, de acordo com o modo como é conduzida, pode vir a ofertar um espaço privilegiado de escuta para que o sujeito coloque em cena suas questões e angústias, bem como pode se constituir em momento de implicação subjetiva, permitindo retificar ou ratificar a demanda. (SALINA; SANTOS, 2002) Consideramos, portanto, que a oferta da escuta analítica possibilita que a psicanálise se faça presente em qualquer lugar em que se pense à luz da palavra e do inconsciente (GURGEL, 1996), sendo, contudo, necessário considerar as especificidades de cada serviço.

Imprevisibilidade e condução das sessões

Pensamos em dar início a este tópico com um recorte literário que pudesse proporcionar apoio ao tema imprevisibilidade e aguardamos que o acaso atravessasse o caminho e viesse como súbita memória de algo a ser utilizado. Engano: a contingência surge de onde não se espera. De todo modo, fizemos o que julgamos mais acertado: ler. Encontramos “A grande surpresa”, de Mario Quintana (2006): “Mas que susto não irão levar essas velhas carolas se Deus existe mesmo [...]”.

A poesia de Quintana nos leva a imaginar como as tais velhas carolas irão lidar com a comprovação da existência de seu deus. Essa surpresa que irrompe do que há pouco se julgava comum e conhecido, ou esperado, agora paralisa ou reverbera novas possibilidades de ação. Desse modo, se desdobram algumas obras literárias: permitem ao autor decidir a direção que deseja para cada personagem, a partir das próprias escolhas, da consistência e coerência textual. Se na trama literária isso se mostra possível, na clínica psicanalítica tal premissa não é válida, uma vez que o psicanalista “não deve de modo algum dirigir o paciente”. (LACAN, 1998b, p. 592) A direção do paciente implicaria o que Lacan (1998b) indica como direção de consciência, ou seja, o encaminhamento do sujeito em análise ao que o analista interpreta ser necessário, tomando como base a própria valoração. Ao contrário dessa

situação, na clínica, o analista dirige a cura de modo a possibilitar ao analisando estar em contato com a “situação analítica”, o que significa instituir a transferência – e não a sugestão – como motor e suporte do trabalho analítico.

Na experiência vivenciada no estágio em Psicologia Clínica e Promoção da Saúde se apresenta a possibilidade de aproximação dos alunos com a prática psicanalítica. Entretanto, o trabalho desenvolvido no Serviço de Psicologia não se constitui como uma psicanálise pura ou em intensão (LACAN, 2003), pois sofre influências e limitações das normas de funcionamento do Serviço de Psicologia, tais como delimitação do tempo de atendimento, regulamento em relação ao número de ausências – o que pode implicar encerramento do atendimento – e realização de triagem prévia ao início do atendimento. Ainda assim, consideramos que a prática desenvolvida nesse estágio se sustenta no campo psicanalítico, em função da ética que guia a condução de cada caso. Tal afirmação, no entanto, não se faz sem certa inquietação frente à vivência clínica.

Miller (1997), ao problematizar a relação entre psicoterapia e psicanálise, afirma que, se por um lado, a psicanálise está colocada como um elemento ou subconjunto das psicoterapias, por outro, ela apresenta características que são exteriores a esse conjunto. Nesse contexto, indica que a interseção entre psicanálise e psicoterapia não é vazia.

Há uma zona de psicoterapias que não tem nada a ver com a psicanálise, assim como há uma zona do campo freudiano que é exterior à psicoterapia; e há uma zona de interseção [...] quando se trata das psicoterapias que procedem pela palavra [...], de uma terapia pela linguagem [...], [cujo ponto em] comum entre psicoterapia e psicanálise é que ambas admitem a existência de uma realidade psíquica. (MILLER, 1997, p. 10-12)

Se psicoterapia e psicanálise admitem a existência de uma realidade psíquica, a direção da cura que cada uma propõe se apresenta de modo distinto. Como nos indica Porge (2009), a cura de um sintoma tende a promover a estruturação de um ainda mais grave. Se o sintoma, índice de sofrimento psíquico para a psicoterapia, pretende ser trabalhado e extinguido, o sintoma, metáfora plena de sentido para a psicanálise, será manejado de outro modo, qual seja, visando responsabilizar o sujeito em relação a suas escolhas, ao desejo e ao gozo. Assim,

na psicanálise, o sintoma não constitui um índice que emerge do sofrimento do sujeito, mas aponta para a posição que ele ocupa frente ao próprio sofrimento.

Afirmando a dimensão analítica da atividade psicoterapêutica realizada no Serviço de Psicologia, podemos problematizar ao menos três elementos. Primeiro, o estudo e discussão de textos que possibilitem a aproximação ao campo da psicanálise; segundo, as atividades desenvolvidas em relação à ética da psicanálise; e, terceiro, a análise pessoal, que cada estudante pode optar por realizar ao longo da sua formação. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho de supervisão que busca viabilizar a transmissão da psicanálise. Segundo Fernandes (2006), cabe ao supervisor dedicar atenção à construção da experiência clínica e evitar estabelecer um *modus operandi* de intervenção, pois fixar um modo de atuação psicanalítico seria equivalente a uniformizar a prática e fazer barreira à escuta de cada sujeito. A inexistência de tal *modus operandi* não exime o analista de organizar recursos que possibilitem a direção da cura; pelo contrário, é pela ausência de uma “técnica” que o analista pode apostar em uma ética em conformidade com a psicanálise.

Entretanto, a aproximação do estudante à teoria psicanalítica e aos campos de prática sob tal orientação, bem como a supervisão dos atendimentos clínicos e a análise pessoal, não evitam a incidência do acaso e do não saber constitutivo da experiência. Quando o acaso atravessa a trajetória de um atendimento clínico, produz efeitos variados que podem modificar todo o direcionamento pensado, até então. Para o estagiário que busca realizar os atendimentos clínicos em uma posição de escuta analítica, torna-se extremamente desconcertante os deslocamentos produzidos pelo que o paciente faz: a recusa em falar, as perguntas sobre a vida pessoal, as solicitações de conselhos e orientações práticas, a tentativa de controlar o tempo e os procedimentos nas sessões, parecem fazer de cada atendimento a irrupção constante do inimaginável. Geralmente, toda essa vivência é acompanhada de angústia e a análise pessoal mostra-se fundamental para a sustentação da prática clínica.

Como bem nos lembra Lacan (1998b, p. 593), ao referir-se à direção da cura, o analista paga “com palavras, sem dúvida, [...] com sua pessoa, na medida em que, haja o que houver, ele a empresta como suporte aos fenômenos singulares que a análise descobriu na transferência”. Na experiência de estágio, a partir do momento em que o estagiário faz

semblante de objeto em prol do trabalho analítico, é ele, o estagiário, quem paga, com palavras e, sem dúvida, com sua pessoa. Diante do alto preço a pagar, a análise pessoal surge como meio possível para afirmar a escolha dessa função em relação ao desejo. Na condução do caso, o que temos previamente à incidência do acaso, e que se mantém como possibilidade primeira de escuta e intervenção, é a queixa que o sujeito apresenta no momento do primeiro contato. É porque o sujeito nos indica uma primeira entrada, uma primeira possibilidade de intervenção, que apostamos nela. Apostamos com intervenções silenciosas ou com questionamentos e pontuações e, à medida que a psicoterapia acontece, consideramos o desenrolar do caso – da cadeia significante que representa o sujeito –, a cada encontro.

Assim, é possível pensar na imprevisibilidade como uma contingência que atravessa o trabalho analítico, que pode garantir novos caminhos para se pensar a direção da cura. Tais caminhos são apostas possíveis de intervenção e de insistência do sujeito no trabalho analítico, mas também insistência daquele que oferece sua escuta numa perspectiva analítica. Seguindo a provocação de Quintana, podemos questionar: o que acontecerá no momento do susto das velhas carolas pela confirmação da existência do deus que até então era suposto? Nenhuma resposta nos parece mais apropriada senão: para cada uma, uma aposta, no momento. Para cada estudante que se lança na aventura psicanalítica, uma aposta, um novo momento.

Supervisão: um ofício impossível?

Como afirma Lacan (1998b), a oferta gera a demanda. Ao ofertar uma escuta psicanalítica em um serviço público de psicologia, vinculado à universidade, cria-se uma demanda por um espaço de escuta e fala para a comunidade, mas também – julgo importante destacar – cria-se uma demanda entre os estudantes do curso de psicologia em relação à psicanálise, como teoria e clínica. O engano que se institui, a despeito dos esclarecimentos a esse respeito, é que haveria, por meio das práticas de estágio, um aprendizado da psicanálise como técnica a ser aplicada em atendimentos psicoterapêuticos.

Nesse contexto, o Serviço de Psicologia ocupa um lugar estratégico na formação do aluno e no contato entre universidade e comunidade.

Ou seja, não se trata apenas de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências para o estudante do último ano de graduação, mas de ofertar ações de cuidado ao sofrimento psíquico de parte da população. A particularidade desse entrecruzamento de funções faz com que o Serviço de Psicologia se afirme como lugar de cuidado, guiado, muitas vezes, por uma ética do bem-estar subjetivo e redução do sofrimento que entra em conflito com a proposta de uma escuta psicanalítica. Diante do paciente que sofre e demanda alívio para seus sintomas, o estudante que escolhe o estágio no “grupo de psicanálise” se vê confrontado com a limitação e insuficiência do saber acadêmico para lidar com a clínica. As falas em torno da falta de embasamento teórico, da dificuldade da teoria, do reduzido número de disciplinas com conteúdos psicanalíticos, parecem proliferar, como modo de recusar e delimitar o real da clínica. Colocado diante da impossibilidade de responder à demanda de alívio de sofrimento do paciente, é o estudante quem, muitas vezes, demanda alívio para o próprio sofrimento. Ao vivenciar o hiato entre o saber acadêmico, o conteúdo aprendido nos livros e a clínica, o estagiário padece. Quase sempre é nesse momento que se inicia a análise pessoal e a supervisão, muitas vezes, parece ser o lugar de produção de uma resposta sobre o diagnóstico, sobre o manejo da transferência, sobre a eficácia clínica. Novo engano a ser desfeito.

Consideramos que a supervisão possibilita o acolhimento do sofrimento dos estagiários ao preço da manutenção desse hiato entre saber universal e clínica, sustentando a pergunta formulada por cada estagiário, fazendo-a girar e colocando em questão a prática clínica e a escolha do sujeito por essa modalidade de “estágio profissionalizante”. Nesse sentido, a supervisão se constitui como espaço de invenção de novas possibilidades de pensar o caso e a clínica, mas, sobretudo, de colocar em questão a escolha “profissional” em sua relação com o desejo. Ao supervisor cabe o questionamento sobre os limites da transmissão em psicanálise no espaço da universidade, em especial em relação às práticas desenvolvidas em uma clínica-escola. Colocar tal questão implica, em última instância, pensar a possibilidade da prática psicanalítica e sua ética para além do modelo tradicional de atendimento em consultório. E, de modo complementar, implica questionar os modos de transmissão da psicanálise em diferentes serviços e em relação a diferentes

discursividades – aqui se encontra o jogo tensional entre psicanálise e universidade, em especial em relação ao saber.

No espaço da supervisão mostra-se claramente o quanto a particularidade da construção do saber na experiência clínica se coloca em oposição à generalidade e universalidade do saber acadêmico. Nesse sentido, o particular e o singular imbricam-se na discussão do caso clínico, em que o atendimento de um paciente por um estagiário sob supervisão de um analista revela sua dimensão de construção. Construção que remete à possibilidade de invenção em psicanálise no espaço da universidade, e que produz certa subversão nas relações entre sujeito e saber, ainda que de uma forma incipiente. Como nos lembra Lacan (1998c, p. 11), é preciso que cada analista reinvente a psicanálise, que o sujeito seja levado a “uma consequência em que ele precise colocar algo de si”. Como consequência, o atendimento no Serviço de Psicologia problematiza a relação professor-aluno, orientador-orientando e supervisor-supervisionando, deslocando ambos os termos dessa relação que, ao se fazer no espaço da universidade, traz para a discussão as regras e modos de funcionamento do dispositivo universitário.

Consideramos que é a transferência que pode vir a sustentar a construção de um espaço em que as singularidades sejam respeitadas em sua possibilidade de invenção. Não se trata, portanto, apenas, do que é dito, de quem endereça a mensagem, mas como é dito e a quem nos endereçamos. O que daí advém é um efeito, sem garantia. Trata-se, em última instância, de desejo... Do analista, em sua relação singular com a psicanálise (AIRES, 2013), e do estagiário na escolha feita. Trata-se ainda de restos que se fazem reinventar a cada novo caso, a cada nova sessão, a cada nova supervisão. E aí, em nossa aposta, algo se transmite, pelo efeito, nos limites, nos restos.

Referências

AIRES, S. Do embaraço: ensino e transmissão da psicanálise na universidade. In: LEITE, N.; GASPARINI, E.; SOUZA JR., P. S. (Org.). *Psicanálise e mal-estar na universidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FERNANDES, A. H. Sobre a transmissão da psicanálise na supervisão. In: FIGUEIREDO, A. C.; ALBERTI, S. (Org.). *Psicanálise e saúde mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006. p. 169-176.

FREUD, S. Recomendações ao médico que pratica a Psicanálise (1912). In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. (Obras completas, v. 10).

FREUD, S. Sobre o início do tratamento (1912). In: FREUD, S. *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. Tradução de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. (Obras completas, v. 10).

GURGEL, I. As incidências da psicanálise nas instituições. *Correio da Escola Brasileira de Psicanálise*, [Rio de Janeiro], n. 5, p. 20-24, out./nov. 1996.

LACAN, J. Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

LACAN, J. Abertura desta coletânea. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.

LACAN, J. Ato de Fundação. In: LACAN, J. *Outros escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

MILLER, J.-A. Psicoterapia e psicanálise. In: FORBES, J. (Org.). *Psicanálise ou psicoterapia*. Campinas: Papyrus, 1997.

PORGE, E. *Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, hoje*. Tradução de Viviane Veras e Paulo de Souza. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

QUINTANA, M. *Caderno H*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

ROMARO, R. Triagem psicológica no contexto clínico. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIÊNCIA E PROFISSÃO, 3., 2010, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.]: 2010. Disponível em: <<http://anais.cbpf.org.br/III/anais/anais.cfm>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SALINAS, P.; SANTOS, M. A. Serviço de triagem em clínica escola: a escuta analítica em contexto institucional. *Pshychê*, São Paulo, ano 6, n. 9, 2002.

SOARES, J. A. Entrevistas de triagem no contexto de uma clínica-escola de psicologia: qual direção?. *Lalingua: espaço de interlocução em psicanálise*, Ribeirão Preto, 2 mar. 2010. Disponível em: <alingua-org.blogspot.com.br/2010/03/entrevistas-de-triagem-no-contexto-de.html>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Sobre os autores

Ana Laura Pepe

Possui graduação em enfermagem pela Universidade Católica do Salvador (1986), graduação em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1992) e mestrado em teoria psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Atualmente, é professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em saúde mental, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise, subjetividade, inconsciente, saber e conhecimento.

Antônio Teixeira

Possui graduação em medicina pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986). Especialização em psiquiatria pela Residência de Psiquiatria do Instituto Raul Soares, credenciada pelo Ministério da Educação. Mestrado em filosofia contemporânea pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990). Diplôme d'Études Approfondies pelo Departamento de Psicanálise da Universidade de Paris VIII e doutorado em psicanálise pela Universidade de Paris VIII (1996). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Editor da revista *Estudos lacanianos*, com ênfase na interseção psicanálise, filosofia e cultura e da revista eletrônica clinicaps.com.br, destinada à publicação de trabalhos em psicanálise e saúde mental. Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de psicanálise.

Camila Santos Lima Fonteles

Graduação (2006) e mestrado (2009) em psicologia pela Universidade de Fortaleza. Doutora em psicologia pela Universidade

Federal da Bahia e Université Paris Diderot – Paris 7 (2015). Professora do curso de psicologia da Faculdades Metropolitanas Unidas – São Paulo.

Carlota Ibertis

Graduada em filosofia pela Universidad de Buenos Aires. Mestre e doutora em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora ajunta do Departamento de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Filosofia e Psicanálise da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia no biênio 2011-2012. Membro do Colégio de Psicanálise da Bahia. Tem experiência na área de filosofia e epistemologia da psicanálise e sua relação com o pensamento filosófico moderno.

Denise Coutinho

Professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com formação em psicanálise. Doutora em letras pela UFBA. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Estudos sobre Universidade, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Diogo Sousa

Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Integra os grupos de trabalho Psicologia e Gênero e Psicologia e Relações Raciais, pelo Conselho Regional de Psicologia – Seção Bahia (CRP-03). Participou do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça e Saúde, do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Subjetividade e Cultura, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e do projeto Condições de trabalho, condições de emprego e saúde dos trabalhadores da saúde na Bahia. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, saúde e gênero, sexualidades, saúde do homem e saúde LGBT.

Fernanda Paranhos-Passos

Psicóloga pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na UFRB 2009/2010, com o Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Memória e Atenção. Participou de vivências extensionistas no Sistema Único de Saúde. Foi membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Saúde da Criança e do Adolescente, membro do Projeto de Extensão Saúde, Educação, Identidade e Sexualidade, entre 2010/2011. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Saúde/Saúde Mental – crack, álcool e outras drogas, entre 2011/2012. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Psicanálise, Subjetividade e Cultura. Desenvolveu pesquisas sobre a reinserção social dos portadores de sofrimento Psíquico. Atualmente, cursa medicina na Universidade Salvador.

Francisco Antônio Zorzo

Possui graduação em engenharia civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981). Mestrado em arquitetura e urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)(1993) e doutorado em historia de la arquitectura pela Universidad Politécnica de Cataluña (Espanha-1999). Atualmente, é professor adjunto da UFBA. Tem experiência na área de arquitetura e urbanismo, na área de história urbana e de engenharia dos transportes.

Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael

Possui graduação em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1987), pós-graduação em teoria da clínica psicanalítica pela UFBA (2003), psicologia organizacional pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (2006), pós-graduação em docência do ensino superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)(2010) e mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA (2014). Participa do Grupo de Pesquisa Saúde, Violência e Subjetividade e atua como docente e coordenadora do curso de psicologia da FTC e docente do Centro Universitário Jorge Amado.

José Francisco Miguel Henriques Bairrão

Graduou-se em psicologia e em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) (na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e no Instituto de Psicologia). Doutorou-se em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e é livre-docente pela USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto). Atualmente, é pesquisador e docente de psicologia social no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Coordena o Laboratório de Etnopsicologia dessa instituição, onde orienta e desenvolve pesquisas pautadas pelo interesse em não divorciar reflexão epistemológica (epistemologia da psicologia, filosofia da psicanálise) e pesquisa empírica (psicologia da cultura, psicologia da religião), bem como abertas a argumentos e contribuições interdisciplinares.

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Graduada em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde concluiu mestrado e doutorado em saúde coletiva, com ênfase em ciências sociais em saúde. Professora adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) dessa universidade, com atuação no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, na Residência em Saúde Mental do Instituto de Saúde Coletiva (ISC), no Mestrado Profissional em Saúde Coletiva do ISC e no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do IHAC. Coordenadora do – Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro dos Grupos de Pesquisa Psicanálise, Subjetividade e Cultura, e Estudos sobre a Universidade Brasileira. Membro do Colégio de Psicanálise da Bahia.

Marlize Rêgo

Psicóloga-psicanalista. Graduada em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1986). Especialização em metodologia e didática do ensino superior pela Universidade Católica de Salvador

– Faculdade de Educação (1999). Formação em psicanálise pela École Lacanienne de Psychanalyse – Paris/Fr (1992-1994). Mestre em filosofia pela UFBA (2013). A partir de 1994, psicóloga do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD/UFBA). Membro da equipe de Orientação Pedagógica do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Atenção Integral ao Consumo e aos Consumidores de Substâncias Psicoativas dos Estados da Bahia e Sergipe, organizado pelo CETAD/UFBA, em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), onde também é professora. Membro do Comitê Editorial do CETAD/UFBA. Artigos e traduções publicados.

Paulo Márcio Anton Gabrieli

Possui graduação em psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2008). Especialização em psicologia clínica e saúde mental (2014) (Hospital Juliano Moreira/Universidade Federal da Bahia/Secretaria de Saúde do Estado da Bahia). Psicanalista, atende no Centro de Estudos Interdisciplinares e de Atendimento Clínico. Membro da Associação de Psicanálise da Bahia. Tem experiência na área de psicologia, com ênfase em clínica psicanalítica. Atualmente, pesquisa sobre a história da psicanálise na Bahia.

Rita Gonzales

Possui graduação em psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1991) e mestrado em teoria psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). É psicóloga da UFBA, desde 1994. Coordenou o Serviço de Psicologia da Faculdade Ruy Barbosa, no período de 2009 a 2013, orientando professores-supervisores e estagiários na realização de atividades de atendimento clínico e práticas de acompanhamento à população em geral, visando ao suporte psicológico de crianças, adolescentes e adultos. Em 2012 e 2013, atuou como professora de orientação pedagógica na especialização “Atenção integral ao consumo e aos consumidores de álcool e outras drogas”, curso de pós-graduação do Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas da UFBA, em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.

Atualmente, é docente do curso de psicologia do Centro Universitário Estácio da Bahia.

Sérgio Augusto Franco Fernandes

Professor adjunto do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CAHL/UFRB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA). Possui doutorado e mestrado em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, com ênfase em filosofia moderna e contemporânea (CAHL/UFRB). Membro permanente do Grupo de Trabalho Filosofia e Psicanálise da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Membro do Colégio de Psicanálise da Bahia.

Suely Aires

Professora de teoria e clínica psicanalítica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora do Serviço de Psicologia da UFRB. Mestre e doutora em filosofia da psicanálise pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do Colégio de Psicanálise da Bahia. Membro fundador do Centro de Pesquisa Outrarte – psicanálise entre arte e ciência. Líder do Grupo de Pesquisa Psicanálise, Subjetividade e Cultura (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

