



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Marina Sodré Mendes Barros

**A dor que dói na escola:
psicanálise e educação no século XXI**

Rio de Janeiro

2015

Marina Sodré Mendes Barros

**A dor que dói na escola:
psicanálise e educação no século XXI**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação de Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pesquisa e Clínica em Psicanálise.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rita Maria Manso de Barros

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B277 Barros, Marina Sodré Mendes.
 A dor que dói na escola: psicanálise e educação no século XXI / Marina Sodré
 Mendes Barros. – 2015.
 224 f.

 Orientadora: Rita Maria Manso de Barros.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Instituto de Psicologia.

 1. Psicanálise – Teses. 2. Educação – Teses. 3. O Contemporâneo – Teses.
 I. Barros, Rita Maria Manso de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 159.964.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marina Sodré Mendes Barros

**A dor que dói na escola:
psicanálise e educação no século XXI**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação de Psicanálise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pesquisa e Clínica em Psicanálise.

Aprovado em 06 de Julho de 20015.

Banca examinadora:

Profa. Dra . Rita Maria Manso de Barros (Orientadora)
Instituto de Psicologia da Uerj

Prof. Dr. Marco Antônio Coutinho Jorge
Instituto de Psicologia da Uerj

Prof. Dr . Vinícius Anciães Darriba
Instituto de Psicologia da Uerj

Prof. Dr. Marcus André Vieira
Departamento de Psicologia da Puc-Rio

Profa. Dra . Ruth Helena Pinto Cohen
Instituto de Psicologia da UFRJ

Rio de Janeiro

2015

À minha alegria e àquele com quem a compartilho.

AGRADECIMENTOS

À Rita Manso, pelo imenso respeito aos caminhos que tracei e por manter viva a discussão psicanalítica e política sobre a educação.

À minha mãe, Sônia Sodré, que a partir de sua transferência com a psicanálise, mas talvez sem saber, inventou e sustentou um trabalho ímpar como diretora de uma instituição assistencial, do qual sou testemunha. Essa pesquisa também começou ali.

Ao meu pai, João Mendes Barros, que é um "educador exemplar": tinha quatro teorias sobre como educar os filhos e hoje tem quatro filhos e nenhuma teoria. Mas que apesar disso, adquiriu um grande saber-fazer.

À Marita, que se em um 1º de abril festejou a minha mentirosa escolha profissional pela Matemática, pode reconhecer aqui que eu não a abandonei por completo.

Aos meus irmãos, Camila, Felipe e Guilherme, porque, no final das contas, é muito bom ter com quem dividir os pais.

À Olivia von der Weid, que, com outros olhos, ou, de olhos fechados, acompanha meus passos desde sempre.

Às amigas que experimentam cotidianamente a (im)possibilidade de a psicanálise circular nas escolas e cuja diversidade dos estilos e das práticas não compromete a escuta: Andréa Martinelli, Clarice Sá, Cristiane Monteiro, Letícia Lopes, Samantha Lemos, Simone Lugão e Valéria Attié. À Clarice, "garota enxaqueca", devo ainda algumas cervejas, muitas críticas e futuros trabalhos.

Às amigas Fernanda Oliveira e Patrícia Palombini, pelos empurrões preci(o)sos.

À minha escola de ontem, o Colégio Pedro II, que me proporcionou não apenas grandes amigos, mas também grandes professores e as primeiras aulas de psicanálise. Foi lá que li Freud pela primeira vez e que também aprendi o que é um professor movido por uma pergunta, dado que um certo professor começava suas aulas escrevendo no quadro-negro: "por que a filosofia nasceu na Grécia?".

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Uerj e aos autores pesquisados nesta tese. Como foi bom encontrá-los!

À Escola a que me endereço hoje. Agradeço às amigas Ana Cristina Reis e Tatiane Grova, por me ajudarem a sustentar tal endereçamento. Agradeço especialmente à Jeanne Marie Costa Ribeiro, mais-um que plantou muitas sementes, e à Maria Inês Lamy, por saber tão bem emprestar sua experiência.

À Sarita, agradeço mais especialmente ainda.

Ao Pedro, a quem devo grande parte do que sustentou esta pesquisa, menos por me ajudar a ter tempo para escrevê-la e mais por transmitir como se pode ser causado por uma pesquisa e por um ensino.

À Letícia, que nasce da aposta no desejo, re-significando a pesquisa, a psicanálise e a vida.

RESUMO

BARROS, Marina Sodré Mendes. **A dor que dói na escola:** psicanálise e educação no século XXI. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A presente pesquisa nasce da inserção de uma psicóloga em formação psicanalítica em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Nosso ponto de partida é a expansão dos diagnósticos de *Déficit de Atenção e Hiperatividade* em crianças em idade escolar e de *Burnout* em professores. O reconhecimento de que tais diagnósticos são nomes correntes na atualidade para nomear a *dor que dói na escola* permite que nos questionemos sobre as mudanças no campo da cultura e suas repercussões na tarefa educativa na escola. Para construirmos uma leitura sobre o mal-estar na escola em nossa época, recorreremos à psicanálise enquanto instrumento primordial. Nossa investigação se inicia em Freud e suas diversas concepções de educação, desde a noção de *moral sexual civilizada* até admissão da educação enquanto uma tarefa necessária e impossível, causadora do mal-estar. Logo em seguida, abordamos a releitura de Freud feita por Lacan a partir da *teoria dos discursos*. Passamos, assim, à educação enquanto laço social. Verificamos o quanto Lacan avança ao distinguir o *discurso do mestre* como discurso de entrada na linguagem, a partir do qual os outros discursos são possíveis. O discurso do mestre escreve a operação permanente em toda civilização, sem que isso indique a imutabilidade do Outro. Ao nos indagarmos sobre a delimitação do Outro em nossa época, reconhecemos a importância do *discurso da ciência* e do *capitalista*, assim como o Outro *nãotodo*. Com essas chaves de leitura, questionamo-nos sobre o lugar da criança na cultura hoje e sobre os significantes-mestres das atuais políticas públicas para a educação, aproximando-nos do mal-estar na escola. Sustentados por essas ferramentas, terminamos por nos indagar sobre a prática da psicanálise nas instituições escolares, desvendando que a partir das (re)invenções da psicanálise, há na escola um lugar possível para o psicanalista.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Mal-estar. Discurso da ciência. Discurso do capitalista. Outro *nãotodo*.

ABSTRACT

BARROS, Marina Sodré Mendes. **The pain that hurts at school:** psychoanalysis and education in the XXI century. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research was originated when inserting a psychologist who is in her psychoanalytic training in county schools in the city of Rio de Janeiro. Our starting point is the spread out of the *Deficit of Attention and Hyperactivity Disorder* diagnoses in children at school and *Burnout* in teachers. The recognition that such diagnoses are well known concepts today connected to name the pain that hurts the school allows us to question ourselves about the changes in the field of culture nowadays and their impact on educational work in school. To build up an analysis on the malaise at school in our time, we use the psychoanalysis as an essential instrument. Our investigation begins in Freud and their various concepts of education, since the notion of civilized sexual morality to the acceptance of education as a necessary and impossible task, taking the education as the cause of the malaise. As a sequence we approach the interpretation of Freud made by Lacan from the *theory of discourses* followed by the education as a social bond. We ascertain how Lacan advances to distinguish the discourse of the master as input speech in language, from which other discourses are possible. The discourse of the master writes the permanent operation throughout civilization, without this indicate the immutability of the Other. When asking ourselves about the delimitation of the Other in our time, we recognize the importance of the discourse of the science and of the capitalist as well as the Other *not-all*. With these reading keys, we wonder about the place of children in today's culture and on the master signifiers of current public policies for education, approaching the malaise at school. Supported by these tools, we end up in inquiring about the practice of psychoanalysis in schools, revealing that from the (re) invention of psychoanalysis, there is at school a possible place for the psychoanalyst.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Malaise. Discourse of the science. Discourse of the capitalist. Other *not-all*.

RESUMEN

BARROS, Marina Sodré Mendes. **El dolor que duele en la escuela:** el psicoanálisis y la educación en el siglo XXI. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta investigación nace de la inserción de una psicóloga en formación psicoanalítica en las escuelas municipales de la ciudad de Río de Janeiro. Nuestro punto de partida es la expansión de los diagnósticos de trastorno por *Déficit de Atención e Hiperactividad* en niños en edad escolar y *Burnout* en profesores. El reconocimiento de que tales diagnósticos son nombres comunes hoy para nombrar el dolor que duele en la escuela nos permite interrogarnos acerca de los cambios en el campo de la cultura y su impacto en el trabajo educativo en la escuela. Para construir una lectura sobre el malestar en la escuela, en nuestro tiempo, se recurre al psicoanálisis como un instrumento esencial. Nuestra investigación parte de Freud y sus diversos conceptos de la educación, ya que la noción de moral sexual civilizada hasta la admisión de la educación como una tarea necesaria e imposible, causante del malestar. Poco después, nos acercamos a la relectura de Freud realizada por Lacan a partir de la teoría del discurso. Por lo tanto, pasamos a la educación como un lazo social. Comprobamos cuánto Lacan avanza al distinguir el discurso del maestro como discurso de entrada en el lenguaje, a partir del cual otros discursos son posibles. El discurso del maestro escribe la operación permanente en toda civilización, sin que esto indique la inmutabilidad del Otro. Al indagarnos sobre la delimitación del Otro en nuestra época, reconocemos la importancia del discurso de la ciencia y del capitalista, así como el Otro *notodo*. Con estas claves de lectura, nos preguntamos sobre el lugar de los niños en la cultura actual y sobre los significantes amos de las actuales políticas públicas para la educación, aproximándonos al malestar en la escuela. Con el apoyo de estas herramientas, terminamos por indagarnos sobre la práctica del psicoanálisis en las escuelas, que revela que desde la (re) invención del psicoanálisis, hay en la escuela un lugar posible para el psicoanalista.

Palabras clave: Psicoanálisis. Educación. Malestar. Discurso de la ciencia. Discurso del capitalista. Otro *notodo*.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	LEITURAS FREUDIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO.....	19
1.1	A primeira abordagem freudiana da educação.....	20
1.2	Um silêncio sobre a educação.....	26
1.3	A segunda abordagem da educação.....	32
1.3.1	<u>O primeiro dualismo pulsional.....</u>	<u>32</u>
1.3.2	<u>A educação no âmbito do primeiro dualismo pulsional.....</u>	<u>41</u>
1.4	A terceira abordagem da educação.....	53
1.4.1	<u>O segundo dualismo pulsional.....</u>	<u>53</u>
1.4.2	<u>A educação no âmbito do segundo dualismo pulsional.....</u>	<u>63</u>
2	LEITURAS LACANIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO.....	68
2.1	A teoria dos discursos.....	69
2.1.1	<u>O terreno da teoria dos discursos.....</u>	<u>71</u>
2.1.1.1	O campo da linguagem.....	71
2.1.1.2	O campo do gozo.....	74
2.1.2	<u>Os discursos.....</u>	<u>84</u>
2.1.2.1	O discurso do mestre.....	88
2.1.2.2	O discurso da histérica.....	92
2.1.2.3	O discurso do analista.....	93
2.1.2.4	O discurso universitário.....	94
2.2	Considerações sobre a educação na escola a partir da teoria dos discursos.	97
3	LEITURAS LACANIANAS SOBRE O MAL-ESTAR NO SÉCULO XXI..	107
3.1	O Outro.....	108
3.1.1	<u>Os novos discursos.....</u>	<u>109</u>
3.1.1.1	O discurso da ciência.....	109
3.1.1.2	O discurso do capitalista.....	113
3.1.2	<u>O Outro <i>nãotodo</i>.....</u>	<u>120</u>
3.2	O sujeito.....	127
3.3	O laço social.....	131
3.4	O mal-estar.....	133

3.4.1	<u>Os novos sintomas</u>	136
3.4.2	<u>Novas demandas</u>	140
4	O MAL-ESTAR NA ESCOLA NO SÉCULO XXI	145
4.1	A educação na escola	146
4.1.1	<u>O lugar da criança</u>	146
4.1.2	<u>A política educacional</u>	152
4.1.2.1	Avaliação.....	154
4.1.2.2	Meritocracia.....	157
4.2	O mal-estar na escola	165
5	(RE)INVENÇÕES DA PSICANÁLISE	171
5.1	Dos impasses às possibilidades	172
5.2	O psicanalista na globalização	175
5.2.1	<u>Práticas da psicanálise em extensão</u>	179
5.2.2	<u>Práticas da psicanálise na escola</u>	192
5.2.2.1	Vinheta 1.....	193
5.2.2.2	Vinheta 2.....	195
5.2.2.3	Vinheta 3.....	195
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS	211

INTRODUÇÃO



Fonte: BARRIGUE (2005, p. 9).

O anúncio feito pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária de que o Brasil é o segundo maior consumidor de *ritalina*¹ do mundo despertou a atenção da mídia e de profissionais da área da saúde para a intensificação do seu consumo². De acordo com o relatório de 2008 da Organização das Nações Unidas sobre a produção e o consumo de psicotrópicos, o aumento do uso de ritalina é uma tendência mundial (ORTEGA *et al.*, 2010). A produção do estimulante teve um crescimento de mais de 1200% em todo o mundo, de 1990 a 2006. Se no primeiro ano a fabricação era de 2,8 toneladas, em 2006 chegou a 38 toneladas. O relatório indica ainda que a ritalina é o estimulante mais consumido, superando o uso total de todos os outros estimulantes (ORTEGA *et al.*, 2010).

Embora os Estados Unidos sejam os maiores produtores e consumidores da ritalina, o caso do Brasil também parece alarmante. Em relação ao consumo, o país atingiu 23 kg no ano

¹ Como é popularmente conhecido o estimulante metilfenidato.

² A notícia foi anunciada nas mais diversas mídias. Ver, por exemplo, a matéria online "Brasil é o segundo maior consumidor de ritalina, a droga da obediência", do dia 2 de outubro de 2012 no site Conexão Jornalismo. Disponível em: <<http://www.conexaojornalismo.com.br/colunas/economia/brasil-e-o-segundo-maior-consumidor-da-ritalina,-a-droga-da-obediencia-79-3237>>. Acesso em: 24 de Março de 2013.

2000 e 93 kg em 2003 (LIMA, 2005). A fabricação nacional alcançou 226 kg em 2006, sendo importados na ocasião mais 91 kg do psicotrópico (ORTEGA et al., 2010).

Tão amplo crescimento na produção e no consumo do metilfenidato em curto período de tempo torna necessária a compreensão sobre os seus usos. Segundo Lima (2005), hoje, o valor terapêutico da ritalina é reconhecido basicamente no tratamento do *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*, o TDAH, de modo que a expansão do público-alvo do transtorno é considerada fator determinante para a elevação do consumo da ritalina. Por sua vez, o autor observa que a expansão do público-alvo do transtorno é a marca da própria construção do diagnóstico de TDAH, que tem como um dos fatores decisivos a promoção do fenômeno da não-aprendizagem à categoria médica.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ganha esse nome na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM, editada em 1987, embora, segundo Lima (2005), a construção do diagnóstico nos remeta ao ano de 1902, quando o pediatra inglês George Frederic Still relacionou condutas infantis até então vistas como "mau comportamento" com condições médicas. Tal relação se expandiu nos anos de 1917 e 1918, quando a partir de uma pandemia de encefalite, as crianças atingidas passavam a apresentar hiperatividade, impulsividade e comportamento perturbador, a ponto de em 1922 o quadro receber o nome de *Desordem Pós-encefálica do Comportamento*. Em 1947, a desordem foi redefinida como *Lesão Cerebral Mínima*, aferindo às condutas um substrato neurológico. Porém, na maioria dos casos, não era possível precisar a lesão, de modo que em 1962, com a reformulação da categoria como *Disfunção Cerebral Mínima*, prioriza-se um viés funcionalista do sistema nervoso. Lima (2005) salienta que a Disfunção é uma categoria imprecisa, passando a abarcar problemas de aprendizagem sob a tese de que também esses seriam fruto de um mau funcionamento ou da imaturidade cerebral. Como consequência, há uma significativa expansão do diagnóstico nos anos 60 e 70 nos Estados Unidos.

Lima (2005) indica que uma das implicações dessa disseminação é o crescimento da atenção à infância, inclusive no Brasil. Psiquiatras e psicólogos passam a ter ingerência sobre as famílias e sobre as escolas, e profissões voltadas para a infância são criadas, como a psicopedagogia. Outra especialidade surgida então foi a neurologia clínica, que respaldou o tratamento medicamentoso das crianças com a Disfunção. Desse modo, a Disfunção inaugura e incentiva a institucionalização da noção de *dificuldades específicas na aprendizagem*.

Com o avanço da medicina tecnológica e da psiquiatria biológica, a Disfunção Cerebral Mínima passou a ser questionada em sua precisão, já que abarcava tanto problemas comportamentais, como a hiperatividade e a impulsividade, quanto problemas de

aprendizagem e distúrbios da linguagem (LIMA, 2005). Além do esforço de diferenciação dos sinais, sintomas e dificuldades, havia a necessidade de ultrapassar os impasses em relação à inexatidão do substrato neurológico. Desse modo, a Disfunção Cerebral Mínima foi destrinchada em categorias mais descritivas, adaptadas à hegemonia psiquiatria biológica.

O desenvolvimento de medicamentos estimulantes influenciou o lugar privilegiado dado à hiperatividade na descrição dos quadros clínicos, de modo que, em 1960, foi construído o diagnóstico de *Síndrome da Criança Hiperativa*, cujos portadores teriam uma atividade motora superior ao esperado para a faixa etária (LIMA, 2005). Já na década de 70, o foco que as pesquisas davam à hiperatividade foi deslocado para os problemas de atenção e de controle dos impulsos, de modo que, em 1980, a terceira edição do DSM incluiu uma nova categoria, o *Distúrbio de Déficit de Atenção*, que podia estar atrelado ou não à hiperatividade. Lima (2005) observa que a desvinculação entre o Distúrbio e a hiperatividade possibilitou ao primeiro abarcar crianças que não apresentavam alteração no comportamento, mas com dificuldades nas tarefas escolares. Essa virada ampliou ainda mais a abrangência do diagnóstico, não só no que se refere às crianças, mas também aos adultos, que passaram a figurar entre os portadores do Déficit. Se antes o Distúrbio de Déficit de Atenção era considerado um distúrbio infantil e transitório, sua ampliação passou a incluir adolescentes e adultos em uma perspectiva de incurabilidade. Lima (2005) sustenta que, com a expansão desse público-alvo, a indústria farmacêutica passou a se interessar pelo Distúrbio, promovendo a associação do diagnóstico à indicação medicamentosa da ritalina.

Na revisão do DSM III, de 1987, após controvérsias sobre o destaque dado à atenção, a hiperatividade retomou certa importância e o distúrbio foi redefinido com o seu nome atual: *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Ortega *et al.* (2010) indicam que, na década de 1990, há uma ampla divulgação do Transtorno, desencadeando o aumento da produção e do consumo de ritalina.

O histórico do Transtorno realizado por Lima (2005) esclarece dois pontos importantes para a nossa pesquisa: a promoção do fenômeno da não-aprendizagem à categoria médica e a associação do diagnóstico de TDAH à indicação medicamentosa da ritalina. A partir dessa leitura, podemos afirmar que o aumento da produção e do consumo de ritalina no mundo e no Brasil está diretamente ligado à expansão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Na revista "Lidando com Problemas de Aprendizagem e no Comportamento" do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio), Espanha (2010) apresenta a estimativa de que de 3 a 5% das crianças em idade escolar apresentam o Transtorno e de que este persiste até a vida adulta.

Além da divulgação para os professores dos "problemas de aprendizagem e no comportamento", em 2010, o Sinpro-Rio fez uma ampla campanha de sensibilização para a incidência crescente de *burnout* em professores, com direito a mensagens em *outdoors* da cidade e distribuição de cartilhas em escolas. Segundo Jbeili (2008-2011), autor da cartilha "*Burnout* em professores: identificação, tratamento e prevenção", o termo *burnout*, cuja tradução literal seria "consumir-se de dentro para fora", começou a ser usado como gíria em 1940 por militares e engenheiros mecânicos para designar uma pane geral em turbina de jatos e outros motores. Posteriormente, os profissionais da área da saúde passaram a utilizar o termo para nomear o estado debilitado e comprometido de usuários de drogas. Em 1974, o termo *burnout* foi publicado pela primeira vez na mídia impressa através do psiquiatra Herbert Freudenberg que o associou a um estado de estafa por estresse crônico. Atualmente, profissionais da saúde o utilizam para nomear um estado avançado de estresse cuja causa é o ambiente de trabalho. O *burnout* é classificado como *Síndrome de Esgotamento Profissional* na Lista de Doenças Profissionais e Relacionadas ao Trabalho do Ministério da Saúde e na 10ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Embora a cartilha não trouxesse dados mais concretos, mencionava um grande número de professores readaptados, que, atingidos por alguma doença, foram afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas, ou afastados das escolas por licenças-saúde. Citava uma pesquisa realizada com mais de 8 mil professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do país, a partir da qual se estimou que 15,7% dos entrevistados apresentavam a Síndrome.

Segundo o Sinpro-Rio, a Síndrome pode ser diagnosticada por médicos ou psicoterapeutas e sua caracterização básica se divide em três dimensões: o esgotamento emocional, a despersonalização e o envolvimento pessoal no trabalho. Os sintomas também são divididos em três tipos: os somáticos, como exaustão, fadiga, dores de cabeça, dores generalizadas e alterações do sono; os psicológicos, como quadro depressivo, irritabilidade, ansiedade e perda de interesse; e os comportamentais, como evitação dos alunos, fazer uso de adjetivos depreciativos, resistência a mudanças, entre outros. Consta na cartilha que esse quadro estaria chamando a atenção de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Se considerarmos o espectro dos transtornos mentais, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, eles foram o segundo motivo para a concessão de licenças médicas aos

professores em 1998, representando por volta de 9,24% do total de laudos existentes, com predominância do diagnóstico de depressão (DINIZ, 1998).

Matéria de Alessandra Horto, no jornal virtual O Dia, de 26 de junho de 2011, trazia os seguintes dados sobre a rede pública do Estado do Rio de Janeiro: depressão, ansiedade e síndrome do pânico eram responsáveis por 70% dos casos de afastamento de professores, superando os problemas de voz, que ficaram em segundo lugar, responsáveis por 25% das licenças. Na ocasião, 11 mil docentes estavam licenciados e, segundo a estimativa do superintendente da Central de Perícia Médica e Saúde Ocupacional, metade dos professores licenciados por transtorno do humor acaba se aposentando por invalidez permanente.

Os dados trazidos sobre o aumento do uso de ritalina entre crianças em idade escolar e sobre a expansão de licenças médicas por transtornos mentais entre os professores tecem um retrato da educação escolar brasileira nos dias de hoje. Não só as dificuldades de aprendizagem são transformadas em categorias médicas, como também os problemas surgidos a partir da tarefa docente. Vemos, assim, que as questões da educação escolar extrapolam as fronteiras do seu campo específico e encontram no saber médico algumas respostas para a "dor que dói" na escola; respostas de cunho predominantemente medicamentoso.

Desde o início da minha experiência clínica venho recebendo crianças que fazem uso da ritalina e que chegam a mim e aos psiquiatras encaminhadas pelas escolas. Em 2008, ao assumir o cargo de psicóloga na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo inserida em um projeto então denominado *Rede de Proteção ao Educando*, hoje, *Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas*³, tive a oportunidade de me deparar com "a outra ponta" do processo de medicalização, tanto do aluno quanto a do professor.

³ A Rede de Proteção ao Educando (RPE) foi implantada em 2007 pela Prefeitura do Rio de Janeiro, mais especificamente, pelo trabalho conjunto das Secretarias Municipal de Educação (SME) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS). Em 2010, a RPE foi inserida no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP), tornando-se o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape). Nessa mudança, acrescentou-se à equipe interdisciplinar alguns professores da rede municipal. De um modo geral, as diretrizes de trabalho são a interdisciplinaridade entre a psicologia, o serviço social e a pedagogia, o trabalho institucional e itinerante. Não interessa à nossa pesquisa nos determos na definição e na orientação do Programa. No entanto, gostaríamos de pincelar alguns pontos da nossa prática, para que o leitor acompanhe minimamente o contexto de trabalho no qual essa investigação surge. O primeiro ponto a ser destacado é a itinerância das equipes, ou seja, o Proinape é uma espécie de "programa complementar", um projeto "extra" que a escola recebe por tempo limitado. Dessa forma, não somos incluídos no quadro de funcionários das escolas. O segundo ponto é que a composição da equipe a partir das três categorias profissionais não é garantida. A prioridade é a constituição de equipes interdisciplinares, mas na prática o trabalho pode ser realizado por um, dois ou três profissionais. Pode contar também com mais de uma pessoa da mesma categoria profissional. O nosso atendimento às escolas se dá por alguma demanda, que pode vir dos mais diversos setores - da própria escola, da Coordenadoria Municipal de Educação (CRE), da SME etc. Ao iniciarmos o atendimento à escola, não há modalidade de trabalho definido *a priori*. Um "plano de trabalho" deve ser elaborado pela equipe do Proinape em conjunto com os atores da escola (direção, professores etc). Esse plano deve contemplar as ações a serem realizadas, os objetivos do trabalho, público-alvo etc. O plano é

Mesmo tendo contato prévio com a relação escola-medicalização, ainda assim me espantei com a intensidade da demanda dos profissionais da educação por respostas de cunho psiquiátrico e medicalizante para toda a sorte de dificuldades surgidas na situação escolar. Desse espanto nasceram interrogações sobre qual é a "dor que dói na escola" e sobre os motivos para essa "dor na escola" levar o sujeito ao consultório médico, dirigindo suas queixas e demandas à medicina. Além disso, interrogamo-nos sobre a possibilidade de a psicanálise fundamentar outras respostas para "a dor na escola".

São dessas interrogações que emerge a presente pesquisa, cujo tema é as mudanças no campo da cultura e suas consequências na instituição escolar no século XXI⁴. Nosso objeto, portanto, é a educação na escola hoje e nossa orientação teórica é psicanalítica. Como objetivo geral, pretendemos encontrar na psicanálise instrumentos para ler os impasses atuais da escola. Como objetivos específicos, pretendemos: 1) percorrer as noções de educação em Freud; 2) percorrer as noções de educação em Lacan; 3) pesquisar versões psicanalíticas sobre as mudanças no campo da cultura; 4) identificar as consequências dessas mudanças na instituição escolar e 5) pensar a possibilidade de o psicanalista se inserir nessa instituição.

No primeiro capítulo, investigaremos as noções de educação encontradas na obra freudiana. Freud interpela a educação desde seus estudos sobre as *neuroses atuais*, o que nos permite afirmar que a aproximação de Freud ao tema é tão antiga quanto a própria psicanálise, sendo introduzida de vez aos interesses dos psicanalistas com a descoberta da sexualidade na infância⁵. À medida que os principais conceitos psicanalíticos foram sendo desenvolvidos, Freud também reformulava suas teses sobre a educação, chegando a confabular sobre as possibilidades de psicanálise e educação se articularem. Vale ressaltar que Freud não se dedicou à educação como quem se dedica a apurar um conceito, mas ao longo de toda a sua obra, como consequência da construção dos conceitos psicanalíticos, ele realizou certas leituras sobre o tema.

No segundo capítulo veremos que, se Freud se interessou pela educação desde o início da sondagem do aparelho psíquico, Lacan esclarece que o seu interesse pelo assunto é, em última instância, um interesse pelas questões da civilização, e que não há abordagem do

constantemente reavaliado pela equipe do Proinape e pode ser alterado. É a partir desse plano que se faz uma previsão do tempo de atendimento à escola.

⁴ O recorte do século XXI foi inspirado no tema do X Congresso da Associação Mundial de Psicanálise: "O corpo falante: sobre o inconsciente no século XXI".

⁵ Ao longo desta tese, preferimos usar expressões como *sexualidade na infância* e *sexualidade da criança* em detrimento de *sexualidade infantil* por entender que esta última não se restringe à infância, estando presente em toda sexualidade.

sujeito que não exija uma abordagem do Outro. Assim, Lacan articula sujeito, Outro e educação. Se a relação entre sujeito e Outro é dialética, sendo o primeiro produto e produtor do segundo, e vice-versa, os três termos articulados por Lacan são inter-influenciáveis no tempo e no espaço. Sem separar clínica e política, Lacan relê Freud a partir da cultura da época e avança na invenção de novos conceitos, que trazem consequências para a noção psicanalítica de educação.

No terceiro capítulo, tendo como pano de fundo a orientação lacaniana de articular inconsciente, Outro e educação, abordaremos leituras psicanalíticas sobre o Outro no século XXI. O recorte cronológico indica que, embora conheçamos outras formas de delimitar a época atual - modernidade, pós-modernidade, hiper-modernidade, entre outros - não optamos por nenhuma delas porque tais demarcações dizem respeito a perspectivas sociológicas. Embora leituras sociológicas sejam bem-vindas à psicanálise, sabemos que esses dois discursos não tratam do mesmo objeto. Assim, partimos do recorte do século XXI para, neste terceiro capítulo, caracterizar e compreender o estado atual da cultura a partir do aporte psicanalítico. Abordaremos a expansão dos discursos da ciência e do capitalista na vida cotidiana, assim como a ideia de *hipermodernidade lacaniana*, que indica a predominância do Outro *nãotodo* sobre o Outro-Todo. Investigaremos os efeitos dessas mudanças na civilização sobre o sujeito⁶ e o mal-estar. Vale acrescentar que este capítulo, de certa forma, se baseia na indicação de Agamben (2009) sobre a importante tarefa de se exercer a *contemporaneidade*. Para o autor, contemporâneo é aquele que toma distância do tempo no qual está inserido a fim de perceber o presente e interpelá-lo criticamente. Colocamo-nos esse compromisso e acreditamos que o aporte psicanalítico lacaniano nos é caro para exercitá-lo.

No quarto capítulo, interrogar-nos-emos sobre os efeitos dos discursos da ciência e do capitalista e da hipermodernidade lacaniana no cotidiano da instituição escolar. Se Lacan articula inconsciente, Outro e educação, acrescentamos aí a noção de instituição. A escola, como qualquer outra instituição, sofre as consequências dos deslocamentos do Outro. Não se trata de responder se a tarefa da escola é mais difícil de ser exercida nos dias de hoje, mas de nos indagarmos sobre as especificidades dos atuais problemas da escola, tendo em vista o fenômeno da expansão do TDAH em crianças em idade escolar e de transtornos mentais em professores.

⁶ Ao longo desta tese, usamos o termo *sujeito* como conceito lacaniano, definido como o que é representado por um significante para outro significante. Lacan define o sujeito como o vazio em torno do qual a cadeia significante desliza, sendo remetido tanto ao real da pulsão quanto ao campo do Outro. Trata-se, portanto, do sujeito dividido entre o campo da pulsão e o desejo do Outro (BARROS, 1999).

No quinto e último capítulo, debruçar-nos-emos sobre a possibilidade de o discurso psicanalítico contribuir com os discursos da educação. Se Freud acaba desmentindo suas pretensões de articulação entre psicanálise e educação, concluindo que a única contribuição possível é a análise pessoal do educador, Lacan confere ao discurso psicanalítico uma função importante na cultura. Ao sustentar que a ética da psicanálise é o que determina o psicanalista, e não o enquadramento ou a técnica da clínica *stricto sensu*, Lacan legitima a diversidade das práticas da chamada *psicanálise em extensão*. Investigaremos algumas dessas práticas, a fim de fundamentarmos a nossa prática como psicanalistas em escolas.

Desse modo, almejamos, a partir do aporte psicanalítico, construir uma interpretação sobre as mudanças no campo da cultura e suas consequências para a tarefa da escola. A partir dessa interpretação, pretendemos sustentar a viabilidade e a importância do psicanalista se inserir nessas instituições, tendo aí a importante função de acolher "a dor que dói na escola" e provocar torções nas demandas determinadas pelos discursos da ciência e do capitalista.

1 LEITURAS FREUDIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO

O interesse dos psicanalistas pelo tema da educação é tão antigo quanto a própria psicanálise. Ao criar o campo psicanalítico, Freud foi atravessado por interrogações acerca do tema, inaugurando uma articulação entre os dois campos. O presente capítulo almeja abordar as leituras de Freud sobre a educação, com o objetivo de compreender as raízes de tal interesse e as possibilidades e os impasses dessa articulação.

Ao longo de toda a sua obra, Freud teceu críticas, comentários e teses sobre a educação. Esta não constituiu para ele um interesse pontual e localizado, mas sim sempre renovado. Cada manobra teórica interna ao campo psicanalítico repercutiu em suas especulações sobre o assunto e suscitou novas abordagens, de modo que construções sobre a educação são encontradas em todo o percurso da teoria freudiana.

No entanto, tais construções são indiretas e marginais, consequências de suas formulações sobre a neurose, a psicose e a civilização. As passagens sobre o assunto estão dispersas pelos mais diversos artigos, havendo apenas dois deles dedicados inteira e exclusivamente à educação, a saber, "O interesse científico pela psicanálise" (1996 [1913a]) e "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar" (1996 [1914a]).

Não nos cabe aqui rever cada passagem em que o autor faz menção à educação, assim como também não pretendemos fazer uma abordagem comparativa entre essa e a psicanálise. Nosso objetivo é tecer considerações acerca das leituras freudianas sobre a educação, suas definições e redefinições, e os pontos de ruptura sobre o tema, desenhando a trilha traçada por Freud em torno da educação.

Em 1996, Sônia Alberti e Vera Pollo organizaram um livro de referências em Freud e Lacan sobre o tema da educação. A coletânea é composta de todas as passagens freudianas e lacanianas em que há alguma menção à educação, seja ela explícita ou implícita. A partir desse trabalho, é interessante notar que Freud faz referência à educação desde as suas primeiras teorias sobre a histeria, sendo o primeiro artigo a conter considerações explícitas sobre a educação de 1898 e não à toa tendo como título "A sexualidade na etiologia das neuroses". Não à toa porque é a necessidade de investigação da vida sexual que leva Freud à pergunta que o moverá aos confins do homem e que o fará cruzar com o tema da educação: o que explica o mecanismo do *recalque*⁷? Ele é desencadeado por determinações sociais

⁷Embora a nossa leitura dos textos de Freud tenha sido baseada na versão em português realizada pela edição Standard, publicada pela editora Imago, em que não há distinção entre os termos freudianos *Verdrängung* e

externas ou por fatores orgânicos e biológicos? No contexto dessas questões, indagar-se sobre a influência da educação na infância e na vida do homem é a própria tentativa de construir a resposta de vida.

Antes disso, nos chamados artigos pré-psicanalíticos, nos quais o conhecimento do mecanismo do recalque ainda não se fazia presente, não há qualquer referência à educação. Se Mezan (2006) concebe que a psicanálise só foi inventada após Freud abandonar a teoria dos estados hipnoides, o método catártico e a noção de histeria fundada na reminiscência, substituindo-os por uma interrogação sobre a sexualidade e o recalque, são justamente essas duas descobertas que trazem à tona as interrogações sobre a educação.

Desse modo, podemos dizer que a emergência do interesse de Freud pela educação é contemporânea à própria criação da psicanálise. À medida em que a psicanálise vai sendo (re)inventada e (re)descrita por Freud, assim também vai sendo (re)definida a tarefa da educação. O tema acompanha a história do movimento psicanalítico de modo tão imbricado que optamos por nos deter em certas partes do desenvolvimento da teoria freudiana.

Ao realizar tal tarefa, pretendemos alcançar um objetivo principal, o de demonstrar que o desenvolvimento da noção de educação em Freud representa um importante deslocamento da noção de educação enquanto meio e fim pedagógicos e repressivos para a educação enquanto uma operação necessária e impossível de toda e qualquer civilização; deslocamento que permitiu Freud ultrapassar o conflito entre determinações externas *versus* determinações internas do recalque.

1.1 A primeira abordagem freudiana da educação

É trabalhando especificamente as chamadas *neuroses atuais* que Freud levantou pela primeira vez questões sobre a educação. Não se trata de uma abordagem explícita da educação, mas do que nomeou de *moral sexual* de sua época, de suas imposições à vida

Unterdrückung, sendo ambos traduzidos como *repressão*, seguiremos nesta tese a linha francesa de tradução, utilizando o termo *recalque* para o mecanismo psíquico descrito por Freud como constitutivo do Inconsciente e característico da neurose, e o termo *repressão* para significar a coerção externa, coibição. Tomamos a liberdade de fazer essa distinção nas citações literais, substituindo os termos da Standard. Da mesma forma, distinguiremos o termo freudiano *Trieb* de *Instinkt*, traduzindo o primeiro como *pulsão*. Também optamos pela nomenclatura *Isso*, *Eu* e *Supereu*, em detrimento de *Id*, *Ego* e *Superego*, por considerá-los mais fiéis à obra de Freud.

sexual do sujeito e suas consequências. Essas primeiras questões são encontradas no texto "A sexualidade na etiologia das neuroses" (1996 [1898]).

Embora o texto tenha sido publicado em 1898, as teses apresentadas tinham sido originais há mais de dois anos, de modo que alguns de seus aspectos já estavam de certa forma ultrapassados na época da publicação. Assim, embora não seja um artigo atualizado pelas então recentes descobertas freudianas, como a do *complexo de Édipo*, o seu valor está na compilação das principais teses alcançadas anos antes e também por apresentar as primeiras críticas à moral sexual da época. Trata-se da primeira vez que Freud se refere a questões da civilização, ou, como diz o editor inglês, a problemas "sociológicos", observação que confirma a tese de Millot (1987) de que o assunto da educação na obra freudiana é especialmente abordado nos artigos sobre a civilização.

Mas como a civilização entra em pauta nas reflexões de Freud? Se foi no texto citado que Freud deu início a seus questionamentos sobre a civilização, podemos considerar que é o tema da sexualidade que coloca em cena o da civilização, de modo que a educação só pode ocupar o pensamento de Freud, explícita ou implicitamente, quando a sexualidade se torna um dos pontos principais de sua teoria. Prova disso é a ausência de referências sobre a educação nos textos pré-psicanalíticos, quando a sexualidade não era considerada fator etiológico das neuroses.

No mesmo texto, as neuroses atuais são distinguidas por Freud das *psiconeuroses* porque, enquanto as primeiras são produtos de problemas contemporâneos da vida sexual do paciente, as psiconeuroses implicam no funcionamento de um mecanismo psíquico específico e são determinadas pelas experiências infantis.

Em relação às neuroses atuais, são entendidos como problemas "atuais" da vida sexual a ausência da satisfação sexual, como na abstinência, que geraria um quadro de *neurose de angústia*, e a inadequação da satisfação sexual, como na masturbação, que produziria a *neurastenia*. Esclarece Freud: "tudo o que impede a ocorrência de satisfação é nocivo" (FREUD, 1996 [1898], p. 262). E o que impede a ocorrência da satisfação adequada são os hábitos e as normas da vida moderna.

Autoridades médicas vinham denunciando o aumento da incidência da neurastenia, fenômeno que supostamente estaria sendo promovido pelos hábitos da vida moderna, pós-Revolução Industrial, com ênfase no excesso de trabalho. Freud, tal como as referidas autoridades, responsabiliza a civilização pela expansão da neurastenia, porém o fará de uma maneira distinta dos demais: sublinhando entre os hábitos da vida moderna os sexuais. A

moral da época estaria impondo excessivos obstáculos à satisfação sexual, como por exemplo, através do *malthusianismo*.

Thomas Malthus, economista britânico, defendeu, na passagem do século XVIII para o XIX, que o aumento da miséria de então tinha como causa o crescimento desenfreado da taxa de natalidade, tendo em vista que o ritmo da produção alimentícia, cuja progressão era aritmética, não podia acompanhar a progressão geométrica da reprodução. Como solução para tal desequilíbrio, o economista propunha a prevenção do excesso de população através da colocação de obstáculos à reprodução. Com tal finalidade, advogou a favor da força moral contra a reprodução, pregando estratégias morais de controle da natalidade, como a castidade antes e após o casamento (BEAUCLAIR, 1974, p. 36/37).

A exemplo das recomendações malthusianas, que vinham ganhando cada vez mais adeptos entre a classe média, Freud indicava o quanto a civilização vinha desviando o sujeito de sua satisfação sexual, contribuindo para o aumento das neuroses atuais. Em contraposição, recomendava aos médicos que investigassem e discutissem com o paciente a sua vida sexual, sugestão a respeito da qual a classe médica apresentou forte resistência.

Quem quer que pretenda certificar-se de que as neuroses de seus pacientes estão ou não realmente ligadas à vida sexual deles não pode evitar interrogá-los sobre sua vida sexual e insistir em receber um depoimento verdadeiro sobre ela. Mas nisso, afirma-se, está o perigo para o indivíduo e para a sociedade. O médico, segundo ouço dizer, não tem o direito de se intrometer nos segredos sexuais de seus pacientes, nem de ferir grosseiramente seu recato (especialmente tratando-se de pacientes do sexo feminino) com interrogatórios desse tipo. Sua mão inábil só conseguirá arruinar a felicidade da família, ofender a inocência dos jovens e usurpar a autoridade dos pais; e no que concerne aos adultos, ele passará a partilhar de conhecimentos incômodos e destruirá suas próprias relações com os pacientes. A conclusão, portanto, é que é seu dever ético manter-se afastado de toda a questão sexual (FREUD, 1996 [1898], p. 251/252).

Freud tece duras críticas ao "puritanismo" dos médicos de sua época e à hipocrisia de homens e mulheres em geral: "Em matéria de sexualidade, somos todos, no momento, doentes ou sãos, não mais do que hipócritas" (FREUD, 1996 [1898], p. 254). A moral sexual imposta pela civilização inibia a franqueza sobre os assuntos sexuais e estimulava o segredo. Restringindo a satisfação sexual, a civilização é vista por Freud como responsável pela difusão das neuroses atuais. No âmbito das neuroses atuais, portanto, civilização e sexualidade se contrapunham.

A tal ponto Freud acreditou nessa dicotomia, que além de prescrever ao paciente neurastênico a adoção de uma vida sexual sem restrições prejudiciais, acabou por "prescrever"

à civilização a adoção de uma relação menos conflituosa com as reivindicações da sexualidade, cujo benefício seria profilático, prevenindo os maus hábitos sexuais e, conseqüentemente, os quadros clínicos das neuroses atuais.

(...) é necessário criar um espaço na opinião pública para a discussão dos problemas da vida sexual. Tem que ser possível falar sobre essas coisas sem que se seja estigmatizado como um arruaceiro ou uma pessoa que tira proveito dos mais baixos instintos. E também aqui há trabalho suficiente para se fazer nos próximos cem anos - nos quais nossa civilização terá que aprender a conviver com as reivindicações de nossa sexualidade (FREUD, 1996 [1898], p. 164).

A todo momento, Freud convoca os médicos a romperem a resistência e a se responsabilizarem por garantir a saúde de inúmeras pessoas através da preservação do prazer da vida. O autor chega a citar a importância de os médicos se dedicarem a inventar uma tecnologia anticoncepcional segura e confortável, que não diminuísse o prazer e não ferisse a sensibilidade da mulher. Com isso, declara, os médicos participariam de uma grande mudança nos costumes da civilização.

Dedicado a explicar a expansão das neuroses atuais através do conflito civilização *versus* sexualidade, para Millot (1987), Freud se preocupou com a profilaxia das neuroses como médico, prescrevendo uma reforma dos costumes da civilização em direção a uma convivência não patogênica com as exigências da sexualidade: "é de interesse público que os *homens ingressem nas relações sexuais com toda a sua potência*" (FREUD, 1996 [1898], p. 264, grifo do autor).

Nesse momento, Freud atribui à insatisfação sexual do sujeito um caráter social, visto que credita à vida moderna a responsabilidade por instalá-la, assim como a responsabilidade por dissolvê-la. A possibilidade de se viver a sexualidade em toda a sua potência, na sua plenitude, tem como obstáculo as normas sociais da época, que têm na educação o principal instrumento de coerção: "(...) quando se está lidando com mocinhas que, afinal, são sistematicamente **educadas** para esconderem sua vida sexual, é preciso contentar-se com uma dose muito pequena de sinceridade nas respostas da paciente" (FREUD, 1996 [1898], p. 253, grifo nosso).

Embora não haja nesse texto uma dedicação explícita ao tema da educação, a perspectiva do conflito civilização *versus* sexualidade acaba por conferir a ele relativa importância no que se refere ao impacto da educação no prejuízo da vida sexual e, conseqüentemente, no desencadeamento da doença nervosa.

Portanto, é primeiramente no âmbito das neuroses atuais que a educação interessa à psicanálise, em razão da introdução da questão da sexualidade na etiologia dos quadros de neurastenia e neurose de angústia. No entanto, trata-se de um interesse pontual, tendo em vista que Freud, mesmo em 1898, já não se dedicava mais às neuroses atuais.

Embora Freud tenha abandonado a noção de neurose atual, não é possível dizer o mesmo em relação ao tema da educação. Em 1908, no artigo "Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa", Freud retoma os aspectos sociológicos do conflito entre as exigências da civilização e da sexualidade. Diferentemente da abordagem de 1898, aqui, Freud expande a etiologia sexual às psiconeuroses, distinguindo-as das neuroses atuais a partir da presença do mecanismo psíquico do recalque.

Se por um lado, o autor avança em direção aos fatores internos presentes nas psiconeuroses, por outro lado, permanece conferindo à civilização o papel de determinar o conteúdo ideativo que deve ser submetido ao recalque. Nessa perspectiva, é a influência externa da civilização que desencadeia o mecanismo interno do recalque, e Freud, novamente, tece duras críticas à *moral sexual civilizada* do seu tempo.

Embora nesse texto Freud também faça referência ao recalque do "sentimento de onipotência" e das "inclinações vingativas ou agressivas" presentes no homem, seu foco recai especialmente sobre a pulsão sexual. Tal foco vem do que sua clínica lhe ensina sobre a etiologia sexual das doenças nervosas, assim como da sua nova tese de que a energia da pulsão sexual também contribui para as atividades da civilização, tendo em vista a sua capacidade de modificar seus objetivos, inclusive para fins não sexuais. O chamado processo de sublimação, tão caro à cultura, tem como matéria prima a pulsão sexual.

Se por um lado, a energia da pulsão sexual pode dispor parte de si para fins civilizatórios, por outro lado, sua intensidade também pode prescrever obstinadas fixações, acarretando em obstáculos para a cultura, como, por exemplo, as doenças nervosas. Nesse momento da obra freudiana, portanto, a pulsão sexual tem seu valor dobrado, sendo sobre ela, portanto, que o recalque se funda.

Novamente, sua tese é de que a expansão e o agravamento das doenças nervosas foram incrementados com a intensificação das restrições sexuais de sua época. Nas palavras de Mezan (2006): "As exigências da vida, as sanções religiosas, os regulamentos sociais, são os fatores que no curso da história obrigaram a um grau cada vez maior de frustração, em especial das pulsões sexuais" (MEZAN, 2006, p. 207). A novidade do texto freudiano está na tese de que a doença nervosa atua como uma satisfação substitutiva a tantas restrições. O

neurótico recalca suas pulsões sob as exigências culturais, porém o mau êxito do processo dá origem às doenças nervosas.

Nesse contexto, Freud faz referências à educação, entendendo-a como a responsável pelo desencadeamento do recalque das pulsões: a educação deve garantir a manutenção da *moral sexual civilizada*. Portanto, na esteira da crítica aos ideais da civilização está a crítica freudiana à *educação civilizada*.

É óbvio que a educação não subestima as dificuldades de suprimir a sensualidade da jovem até o casamento, pois utiliza medidas drásticas. Não somente proíbe as relações sexuais e oferece altos prêmios à preservação da castidade feminina, mas também protege a jovem da tentação durante o seu desenvolvimento, conservando-a ignorante do papel que irá desempenhar e não tolerando nela qualquer impulso amoroso que não possa conduzir ao casamento. O resultado é que, quando a jovem recebe a súbita autorização de seus guardiões para apaixonar-se, não está apta a essa realização psíquica, e chega ao matrimônio insegura dos seus sentimentos. Em consequência dessa retardação artificial de suas funções eróticas, ela nada tem a oferecer além de desapontamentos ao homem que poupou todos os seus desejos para ela. Seus sentimentos mentais permanecem presos aos seus genitores, cuja autoridade acarretou a supressão de sua sexualidade, e em seu comportamento físico revela-se frígida, privando o homem de um maior prazer sexual. Não sei se esse tipo de mulher anestesiada aparece fora da educação civilizada, embora o considere muito provável, mas certamente essa educação o produz (...) (FREUD, 1996 [1908], p. 182).

Distintamente do início do trecho transcrito, a última frase retrata uma certa vacilação de Freud em relacionar diretamente a "anestesia sexual da mulher" à "educação civilizada". No entanto, aqui o autor ainda não tira proveito da sua vacilação, ao menos publicamente, e volta a enfatizar o aspecto social do desencadeamento do recalque.

A experiência nos ensina que existe para a imensa maioria das pessoas um limite além do qual suas constituições não podem atender às exigências da civilização. Aqueles que desejam ser mais nobres do que suas constituições lhes permitem, são vitimados pela neurose. Esses indivíduos teriam sido mais saudáveis se lhes fosse possível ser menos bons (FREUD, 1996 [1908], p. 177).

Como vemos no trecho acima, o caminho que leva Freud ao aspecto social do desencadeamento do recalque o faz conferir ao conflito entre as exigências da civilização e da constituição pulsional um caráter de solubilidade. Haveria mais saúde psíquica em uma civilização mais respeitosa em relação aos limites constitucionais do sujeito. Apostando suas esperanças na civilização, Freud defende uma reforma na educação que a afastasse dos excessos.

Assim, segundo Mezan (2006) a primeira abordagem freudiana da educação pode ser lida como uma abordagem sociológica do conflito civilização *versus* constituição pulsional. Nessa abordagem, os aspectos culturais da civilização, como as excessivas restrições sexuais, se sobressaem enquanto fatores explicativos para o aumento das doenças nervosas. Do mesmo modo, é à civilização que se prescreve uma reforma.

Em relação à *histeria* e à *neurose obsessiva*, foi preciso um percurso mais longo para que Freud se desse conta da sua etiologia sexual, assim como para que Freud fosse assolado por interrogações sobre a participação da educação em sua etiologia. Vejamos que percurso foi esse.

1.2 Um silêncio sobre a educação

Segundo Mezan (2006), Freud começa a se interessar pelos fenômenos neuróticos em 1886, formulando suas primeiras teorias sobre a histeria em conjunto com Josef Breuer, com quem a parceria foi sendo paulatinamente desconstruída até a ruptura no ano de 1894, por ocasião da formulação de Freud da noção de *defesa* enquanto teoria explicativa das neuroses. Para o autor, a introdução da noção de defesa, em 1894, em "As neuropsicoses de defesa", marca o início da psicanálise, tendo em vista que tal noção dá origem ao conceito de recalque, apontado por Freud como a pedra angular da psicanálise em "A história do movimento psicanalítico" (1996 [1914b])). Por sua vez, esclarece Mezan (2006), o conceito de defesa só pôde ser inventado a partir da hipótese da etiologia sexual das neuroses, de forma que a psicanálise nasce trazendo em si a necessidade de se tratar o tema da educação.

Antes disso, as chamadas publicações pré-psicanalíticas são marcadas por três aspectos: a teoria dos estados hipnoides; o método catártico e a teoria de que as histéricas sofrem de reminiscências. São marcadas ainda pela influência de três autores: Jean-Martin Charcot, Pierre Janet e Josef Breuer, tendo este último escrito parte das publicações em parceria com Freud.

Charcot, a partir do uso da sugestão hipnótica, descobriu que pessoas normais podiam apresentar sintomas histéricos, demonstrando o caráter ideogênico da histeria, em contraposição às concepções médicas do fim do século XIX, para as quais a doença nervosa era fruto da imaginação dos pacientes ou de distúrbios funcionais.

O uso da hipnose por Charcot fez com que Freud e Breuer compreendessem a histeria como uma afecção psicológica, rompendo com a ideia de distúrbios funcionais. No entanto, em "Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar" (1996 [1893a]), os dois autores divergem do uso da hipnose e da pouca importância que Charcot dava ao trauma na etiologia da histeria. Embora a hipnose ainda não tivesse sido abandonada, como Freud chegou a fazer mais tarde, Breuer propôs um outro uso técnico para ela, nomeado de *catarse*. Tratava-se de uma técnica terapêutica cuja novidade consistia em dar a palavra à paciente, de modo que, após a exploração de cada sintoma - o que provocava uma *ab-reação* - a histeria desaparecia. Com o uso dessa técnica, eventos traumáticos eram recordados pelas pacientes, o que acrescentou valor aos chamados "fatores acidentais". Enquanto para Charcot o trauma seria apenas um "agente provocador" presente em apenas alguns casos, Freud e Breuer defendiam que o trauma, ou a memória do mesmo, funcionava como um "agente do presente".

A condição da hipnose para a recordação do trauma fez com que Breuer formulasse a teoria dos estados hipnoides. Uma situação seria traumática caso a pessoa tivesse sido impedida de realizar uma descarga emocional adequada, seja porque a reação seria penosa demais para a pessoa ou porque a situação produziu um estado psíquico peculiar. Esse estado psíquico peculiar, influenciado pela teoria da dissociação psíquica de Janet, foi chamado por Breuer de estado hipnoide, e sua condição especial é que as ideias introduzidas nesse estado podem se associar entre si, mas não com a consciência normal. A teoria dos estados hipnoides, portanto, prioriza a situação traumática em detrimento da disposição constitucional, o que leva à tese de que as histéricas sofrem de reminiscências.

A partir desse entendimento sobre a histeria, o objetivo da terapia catártica era reintroduzir as ideias não-ab-reagidas na consciência normal, ou eliminá-las por sugestão médica. Os afetos estrangulados em uma reação inibida deveriam ter um novo destino através da fala catártica. Tal teoria ficou conhecida como *teoria da ab-reação*, tendo em vista que propõe que cada ideia é acompanhada de uma intensidade afetiva particular, e que a ausência de uma descarga afetiva adequada é patogênica.

Devido ao gradativo questionamento da teoria catártica e da etiologia hipnoide da histeria, Freud elaborou o conceito de defesa durante os anos de 1893 e 1894, tendo publicado neste último ano o artigo "As neuropsicoses de defesa". Neste, Freud, que já havia proposto diferenciar dois tipos de histeria, uma *hipnoide* e outra de *retenção*, sugere a existência de um terceiro tipo de histeria, a de *defesa*, cujos pacientes eram perfeitamente saudáveis até o momento em que ocorria um caso de incompatibilidade em sua ideiação.

A incompatibilidade que produzia a histeria não é mais compreendida como uma incompatibilidade entre as ideias surgidas durante um estado hipnoide e a consciência normal, mas entre ideias intoleráveis e o Eu do sujeito. Assim, Freud mantém a tese da dissociação psíquica, mas não a relaciona a estados hipnoides, e sim a um ato de defesa, compreendido nesse momento como um ato intencional do sujeito. Na ocorrência de uma contradição entre uma representação ou sentimento e seu Eu, o paciente procura esquecer a representação ou sentimento. No entanto, o esquecimento pode falhar e, em seu lugar, advêm reações patológicas, produzindo uma histeria, uma obsessão ou uma psicose. O mecanismo de defesa é desencadeado para dar conta dessa contradição, no caso de fracasso do esquecimento, e age através da transformação de uma representação forte em uma representação fraca, o que é realizado através da separação entre a representação e o afeto que ela carrega. A representação se torna fraca porque deixa de fazer exigências ao trabalho da associação. Por sua vez, o afeto será desviado para outra direção, determinando uma histeria, uma obsessão ou uma fobia. Freud define, assim, a defesa, mas ainda restringe tal mecanismo psíquico às chamadas psiconeuroses de defesa.

Se o mecanismo de defesa é despertado por representações incompatíveis, resta a Freud se indagar sobre a natureza dessas representações. Que tipo de representação traria consigo afetos conflitivos?

Segundo Mezan (2006), embora em 1894 Freud tenha atribuído apenas às obsessões o caráter sexual das ideias penosas, em uma carta a Fliess de 1893, já considerava importante a descoberta da etiologia sexual das neuroses de um modo geral, referindo-se à descoberta como a "folha mais bela da coroa" (FREUD, Manuscrito C, 1893b *apud* MEZAN, 2006, p. 14). Em "Carta 18", um ano mais tarde, aparece novamente a generalização: "o que é rechaçado é sempre a sexualidade" (FREUD, 1996 [1894b], p. 233). A partir daí, torna-se fundamental a investigação sobre a vida sexual, pois afinal, por que a sexualidade é vivida como tormento?

A *teoria da sedução* é a resposta construída por Freud nos textos de 1896, "Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa" e "A etiologia da histeria". Embora ainda adotasse a teoria do trauma proposta por Breuer, segundo a qual a etiologia das neuroses tem como fator decisivo um trauma psíquico, Freud estava cada vez mais insatisfeito com a explicação de seu colega e mentor sobre a condição essencial do estado hipnoide para uma experiência ser traumática.

As objeções de Freud a tal teoria incluem a não comprovação da existência de tais estados, mas são mais contundentes em relação ao fato de que a noção de estados hipnoides

mantém inexplicável a situação traumática, quer dizer, a questão sobre o que a faz ser determinante e traumática. Há ainda uma objeção clínica, pois a teoria dos estados hipnoides acaba por sustentar uma terapêutica limitada, tendo em vista que o método catártico só produz efeitos em seu início, mantendo a patologia inalterada.

Freud avança quando percebe que deve retroceder. Se a metodologia de Breuer tinha como ponto de partida os sintomas dos pacientes até que eles alcançassem a lembrança de uma experiência traumática, Freud percebe que não se deve parar por aí, que essa primeira cena lembrada oculta uma anterior, e assim sucessivamente. Haveria uma complexa rede associativa de cenas traumáticas, sendo que todas elas seriam determinantes para a causação dos sintomas, em uma sobredeterminação, e não apenas uma única situação traumática.

Devido à grande complexidade das redes associativas, de sua não linearidade, Freud se indaga sobre o seu fim: até onde elas se estendem? A clínica leva Freud à observação de que as redes associativas sempre chegam ao campo do sexual, de modo que Freud admite como condição etiológica dos sintomas histéricos as forças sexuais.

Soma-se a isso outro fato clínico, o de que o caminho a percorrer das primeiras cenas traumáticas às redes associativas de lembranças leva o paciente à sua primeira infância. No entanto, nesse momento, a primeira infância é, para Freud, um período anterior ao desenvolvimento da vida sexual, que só se iniciaria com a puberdade. Freud se depara, assim, com uma contradição: como explicar a existência de experiências sexuais na infância?

A teoria da sedução, nesse momento, parece para Freud resolver tal contradição: "as bases da neurose seriam sempre lançadas na infância por adultos" (FREUD, 1996 [1896a], p. 205). Os pacientes, com o trabalho de análise, reproduziam uma ou mais experiências sexuais prematuras ocorridas no período da infância, que consistiam na estimulação dos órgãos genitais realizada por um adulto. As situações narradas pelos seus pacientes variavam apenas em relação à frequência e ao adulto envolvido, e mesmo nas cenas sexuais entre duas crianças, Freud apostava na vivência prévia da sedução por um adulto. Tais experiências sexuais precoces constituem o verdadeiro trauma, muito embora os sintomas aparecessem apenas posteriormente, com o desenvolvimento da sexualidade no período da puberdade.

Nesse quadro teórico, a distinção entre histeria e neurose obsessiva estava baseada na distinção entre a posição passiva ou ativa da criança na experiência traumática. A predisposição à histeria seria "a passividade sexual durante o período pré-sexual" (FREUD, 1996 [1896a], p. 164). Já os casos de neurose obsessiva, à primeira vista, eram determinados pelo caráter ativo e prazeroso com que a criança se envolvia nas vivências sexuais infantis. No entanto, Freud considera ainda a existência de *substrato de sintomas histéricos* (FREUD,

1996 [1896a], p. 169) em toda neurose obsessiva, que diz respeito à passividade sexual que precede toda atividade sexual infantil. Desse modo, até aqui, ele não concebe que uma criança participe ativamente de uma cena sexual sem que tenha sido anteriormente seduzida por um adulto.

Delineada a teoria da sedução, a etiologia das psiconeuroses de defesa é compreendida da seguinte forma: "A defesa cumpre seu propósito de arremessar a representação incompatível para fora da consciência quando há cenas sexuais infantis presentes no indivíduo (até então normal) sob a forma de lembranças inconscientes, e quando a representação a ser recalçada pode vincular-se em termos lógicos e associativos com uma experiência infantil desse tipo" (FREUD, 1996 [1896a], p. 206).

Nessa ocasião, Freud considerava que a experiência de sedução não era em si patológica porque a imaturidade sexual infantil fazia com que o aparelho sexual tivesse pouca capacidade de resposta, não produzindo um forte efeito excitatório. Porém, a lembrança da sedução despertada durante ou após o período de maturidade sexual acionaria a reação excitatória do aparelho sexual, de modo que seria o advento posterior da puberdade que tornaria a lembrança da experiência sexual infantil traumática e incompatível com a consciência, desencadeando o mecanismo de defesa.

Nesse esquema teórico, não há qualquer menção à educação ou à civilização. Se no âmbito das neuroses atuais, a moral sexual civilizada é a principal responsável pelo adoecimento psíquico, no mecanismo das psiconeuroses de defesa, são as experiências sexuais infantis precocemente despertadas por um adulto perverso. Algumas prerrogativas teóricas de então - a ausência de sexualidade na infância, a puberdade tardia, a perversidade do adulto - não conferem qualquer espaço para as questões da civilização e da educação. Apesar disso, essa primeira teoria da defesa "prepara o terreno" para que questões sobre a educação possam advir, tendo em vista que introduz a sexualidade como fator determinante na etiologia das neuroses.

A perspectiva biológica da infância e da puberdade não responde inteiramente às questões de Freud, pois o "retardamento sexual" não dá conta de explicar a origem do desprazer necessário para que a recordação adquira valor patogênico. A teoria da sedução deixa em aberto o motivo pelo qual a lembrança produz efeitos patológicos, quando a experiência em si não o faz. Como explicar que uma recordação é mais investida de energia do que a experiência que a origina?

Além disso, na escuta de seus pacientes, Freud se surpreende com a observação de que tais recordações despertam prazer, e não desprazer. Nas palavras de Mezan (2006): "a

imaturidade sexual da criança no momento da sedução é incongruente com a liberação de prazer através do investimento de recordações da esfera sexual" (MEZAN, 2006, p. 63).

Assim, a teoria da sedução se torna insustentável, e Freud, em 1897, na carta 69, escreve a Fliess quatro argumentos decisivos para o seu abandono: o primeiro se referia ao fracasso das análises realizadas sob essa perspectiva; o segundo dizia respeito à generalização que a teoria subentendia de que todo pai de neurótico teria atos perversos; o terceiro se refere à percepção de que no inconsciente não há signo de realidade; e o quarto argumento seria a experiência clínica de que a recordação inconsciente não chegaria a irromper à consciência.

A partir do abandono da teoria da sedução, Freud avança em sua questão: se a cena de sedução não havia ocorrido, porque os pacientes a produziam? E que tipo de produção é essa, que chega a se confundir com um evento real?

Na mesma carta, Freud conclui que "no inconsciente, não há indicação da realidade, de modo que não se consegue distinguir entre a verdade e a ficção" (FREUD, 1996 [1897a], p. 310). A realidade psíquica deve ter um lugar ao lado da realidade prática, já que os traumas são "inventados" pelos histéricos. Descobre, assim, a fantasia e, com ela, a vida sexual na infância.

Se os pacientes histéricos remontam seus sintomas e traumas que são fictícios, então o fato novo que surge é precisamente que eles criam tais cenas na *fantasia*, e essa realidade psíquica precisa ser levada em conta ao lado da realidade prática. Essa reflexão foi logo seguida pela descoberta de que essas fantasias destinavam-se a encobrir a atividade auto-erótica dos primeiros anos de infância, embelezá-la e elevá-la a um plano mais alto. E agora, de detrás das fantasias, toda a gama da vida sexual da criança vinha à luz (grifo do autor) (FREUD, 1996 [1914b], p. 27).

O prazer que acompanha a recordação das supostas cenas de sedução, agora entendidas como fantasias, só podia apontar para a existência de uma vida sexual no período da infância. As cenas de sedução, em que a criança é "vítima" da sexualidade adulta, encobriam a sexualidade da criança. Trata-se do mecanismo deformador do recalque. Mas o que aciona o recalque? E por que esse recai especialmente sobre os conteúdos sexuais?

Com a desconstrução da teoria da sedução, cai por terra a noção de recalque associado à "puberdade tardia". O fator orgânico da puberdade, que era tido como o responsável pelo recalque, cede lugar a outros fatores.

O fator biológico se manterá de certa forma entre as preocupações de Freud, mas em outros termos e baseado em outras premissas, como aqueles introduzidos pela noção de pulsão: a premissa de que o somático não é sem representação psíquica. A educação também

passa a ser citada como fator determinante do recalque. Vejamos como os fatores biológicos e educativos se articulam nesse momento da obra freudiana.

1.3 A segunda abordagem da educação

A descoberta das fantasias compromete Freud com a investigação do inconsciente, da sexualidade e da sexualidade da criança, levando-o às suas grandes descobertas. Segundo Millot (1987), é com a sexualidade da criança em cena que as indagações sobre a educação se intensificam. Se o tema da educação foi introduzido com o tema da sexualidade no âmbito das neuroses atuais, a teoria da sedução foi um "erro inicial" de Freud (MEZAN, 2006, p. 127) que o desviou do inconsciente, da sexualidade na infância e também da educação.

Enquanto na primeira abordagem da educação, no âmbito das neuroses atuais, o conflito entre a moral sexual civilizada e a sexualidade parecia a Freud superável através de uma reforma educacional, com a descoberta da sexualidade da criança, o conflito adquire determinantes psíquicos e *status* de necessário. Sobressai-se um outro aspecto da educação, para além dos seus excessos repressivos: a sua função civilizatória, moldando a sexualidade da criança de acordo com os fins culturais. Assim, é com a descoberta da sexualidade na infância que os temas da civilização e da educação são introduzidos de forma definitiva no campo psicanalítico. Isso porque se a civilização é o destino, a educação é o caminho.

Assim, delimitamos como a segunda abordagem freudiana da educação a sua definição como a tarefa responsável por fazer a criança passar pelos caminhos que conduziram a humanidade à civilização, promovendo a repetição da filogênese pela ontogênese.

1.3.1 O primeiro dualismo pulsional

Em contraposição à teoria da sedução e ao senso comum da época, Freud concebe a existência de uma sexualidade na infância, sobre a qual se debruçou pela primeira vez em 1905, em seu trabalho "Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade". A partir da análise das chamadas perversões, Freud demonstra que a sexualidade humana se caracteriza principalmente pelo fato de o impulso não trazer consigo aquilo que o satisfaz. Não há nada

que ligue *a priori* um impulso a um determinado objeto de satisfação, de modo que a contingência do objeto e a plasticidade das formas de realização da satisfação são os dois aspectos que distinguem a sexualidade do homem.

Nesse texto, Freud introduz o termo alemão *Trieb*, cuja tradução em português, de acordo com os autores da escola francesa, é *pulsão*. Conceito freudiano, a pulsão se contrapõe à ideia de instinto, que designa um comportamento fixado hereditariamente e, portanto, invariável para todo membro da espécie, o que não se aplica à sexualidade do homem. Pois é justamente a partir dos chamados "desvios" e "aberrações" sexuais que Freud concebe as características inerentes a toda sexualidade, inclusive a dita "normal".

Os casos chamados de "inversão", por exemplo, levaram Freud à conclusão de que não há nada de mais variável na pulsão do que seu objeto.

Chamou-nos a atenção que imaginávamos como demasiadamente íntima a ligação entre a pulsão sexual e o objeto sexual. A experiência obtida nos casos considerados anormais nos ensina que, neles, há entre a pulsão sexual e o objeto sexual apenas uma solda, que corríamos o risco de não ver em consequência da uniformidade do quadro normal, em que a pulsão parece trazer consigo o objeto. Assim, somos instruídos a afrouxar o vínculo que existe em nossos pensamentos entre a pulsão e o objeto. É provável que, de início, a pulsão sexual seja independente de seu objeto, e tampouco deve ela sua origem aos encantos deste (FREUD, 1996 [1905], p. 140).

Já os desvios em relação ao alvo sexual - considerado como a união dos genitais no coito - permitem a identificação de práticas perversas na dita normalidade, embaçando a fronteira entre as variações reconhecidas como "normais" e aquelas reconhecidas como patológicas. Se em toda sexualidade dita "sadia" podemos encontrar traços perversos, Freud se indaga sobre a relação entre a perversão e a pulsão.

Observamos ainda que algumas das perversões investigadas só se tornam compreensíveis mediante a convergência de diversos motivos. Se elas admitem uma análise - uma decomposição -, então devem ser de natureza composta. Com isso podemos ter um indício de que talvez a própria pulsão não seja uma coisa simples, mas reúna componentes que voltam a separar-se nas perversões. A clínica nos alertaria, portanto, para a existência de *fusões* que perderiam sua expressão como tais na conduta normal uniforme (FREUD, 1996 [1905], p. 154, grifo do autor).

Como resposta à sua indagação, Freud formula ainda a existência das *pulsões parciais* e das *zonas erógenas*, que constituiriam a raiz comum entre a perversão e a sexualidade "relativamente normal". Se aquilo que diferencia a segunda da primeira é a incidência da força do asco e da vergonha no desenvolvimento, tendo em vista que essa é a força capaz de

circunscrever a pulsão dentro das fronteiras da normalidade, Freud supõe que o germe da perversão é demonstrável em toda criança. Assim, seu interesse se volta para a vida sexual da mesma.

Além de defender que a criança tem uma vida sexual, contrapondo-se à opinião popular da época, Freud reconhece que as manifestações da mesma seguem três características: a primeira diz respeito ao fato de que a sexualidade na infância nasce apoiada em uma das funções somáticas vitais; a segunda, que ela é auto-erótica e, portanto, desconhece objeto sexual; e, por fim, que seu alvo sexual é submetido às zonas erógenas.

O caso paradigmático de manifestação da sexualidade na infância é o "chuchar", já que essa atividade contém as três características apontadas pelo autor como próprias da sexualidade da criança. Além disso, Freud considera o chuchar o exemplo paradigmático de satisfação sexual em relação à sexualidade "normal": "Quem já viu uma criança saciada recuar do peito e cair no sono, com as faces coradas e um sorriso beatífico, há de dizer a si mesmo que essa imagem persiste também como norma da expressão da satisfação sexual em épocas posteriores da vida" (FREUD, 1996 [1905], p. 171).

Não é difícil reconhecer no ato do chuchar a primeira característica enumerada por Freud, tendo em vista que tal prazer é desencadeado pelo mamar. A satisfação, primeiramente associada à necessidade alimentar, dela se desvincula, tornando-se uma atividade independente. Em relação à segunda característica, pode-se definir o chuchar como a sucção ritmada de alguma parte do corpo ou mucosa, de modo que a pulsão não está dirigida para o mundo externo, mas se satisfaz no próprio corpo. Para Freud, o auto-erotismo se dá porque a criança se pretende independente do mundo externo, sobre o qual ela não tem controle. Por fim, pode-se dizer que a necessidade primeira de nutrição proporciona aos lábios do bebê um *status* de zona erógena. Mesmo reconhecendo que qualquer parte do corpo é potencialmente uma zona erógena, Freud declara uma certa aptidão dos lábios para a obtenção de prazer, tendo em vista a importância central que o mamar tem na vida do bebê. Portanto, acrescenta Freud, o chuchar diz respeito à busca por uma satisfação anteriormente vivida como necessidade de alimento.

Ao apresentar essa e outras manifestações da sexualidade da criança, Freud concluiu que há nesta uma disposição que chamou de *perversa polimorfa*; perversa no sentido de que suas manifestações não têm como objetivo o ato sexual propriamente dito, e polimorfa porque ela se apresenta baseada em diversas fontes de prazer, sob a influência das zonas erógenas, e não apenas dos genitais.

Os "Três ensaios" (1996 [1905]) inaugura uma nova perspectiva sobre a sexualidade, rompendo com a sua compreensão genital. O fator orgânico, outrora imprescindível para o sustento da teoria da sedução, começa a ser abandonado, perdendo valor para aquilo que diz respeito a um "para além" da vida bio-fisiológica.

No entanto, o fator orgânico perde valor, mas ainda não **todo** o valor. A teoria sobre a sexualidade da criança mantém um lugar especial para as funções somáticas: essas são o nascedouro da pulsão sexual.

A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas (FREUD, 1996 [1905], p. 171).

Freud indica aí uma diferença entre "funções que servem à preservação da vida" e a "atividade sexual", mas supõe uma relação entre elas, compreendida como uma relação de associação. No quadro teórico inaugurado pelos "Três ensaios" (1996 [1905]), a primeira experiência de prazer seria a satisfação de uma necessidade vital, como a alimentação; tese que em 1914 é definida como: "as pulsões sexuais estão, de início, ligados à satisfação das pulsões do Eu" (FREUD, 1996 [1914c], p. 94). A busca por repeti-la acaba por realizar uma separação entre o prazer da zona erógena e a satisfação da necessidade. Apenas o primeiro é considerado "sexual".

Ao longo dos "Três ensaios" (1996 [1905]), Freud utiliza a ideia de *apoio* para explicar a relação entre o sexual e o somático, indo além da analogia apresentada na primeira frase do texto, a saber:

O fato da existência de necessidades sexuais no homem e no animal expressa-se na biologia pelo pressuposto de uma "pulsão sexual". Segue-se nisso a analogia com a pulsão de nutrição: a fome. Falta à linguagem vulgar [no caso da pulsão sexual] uma designação equivalente à palavra "fome"; a ciência vale-se, para isso, de "libido" (FREUD, 1996 [1905], p. 128).

O que nesse primeiro parágrafo aparece apenas como uma analogia - a libido está para a pulsão sexual assim como a fome está para a pulsão de nutrição - vai se tornando ao longo do texto um imprescindível cruzamento: as necessidades vitais e a sexualidade têm como ponto em comum a mesma superfície, os mesmos orifícios e mucosas. Mais do que ter o corpo como uma interseção, a ideia de apoio indica uma anterioridade das necessidades vitais em relação à libido, tendo em vista que a primeira experiência de satisfação, nesse momento da obra de Freud, aparece como uma realidade material.

Em 1905, temos, então, o seguinte esquema freudiano: a noção de libido denota exclusivamente a energia psíquica de caráter sexual, porém ela se apóia nas necessidades vitais do sujeito, como, por exemplo, a pulsão sexual oral se apóia na pulsão de nutrição.

No entanto, embora tenham o corpo como ponto de cruzamento, Freud vai delimitando que não se trata do mesmo corpo, sendo o da pulsão sexual o corpo erógeno e o da necessidade, o biológico.

Se na teoria da sedução, Freud reduzia a sexualidade à genitalidade, nos "Três ensaios" (1996 [1905]), o autor a diferencia e separa, a ponto de afirmar a existência de uma sexualidade na infância. No entanto, embora discrimine o corpo erógeno do corpo biológico, acaba por manter os dois enlaçados na origem da erogeneidade. Nota-se, então, que Freud avança em relação ao texto de 1896, mas que ainda precisa se apoiar na materialidade do corpo.

Senhores, a psicanálise é injustamente acusada de apresentar teorias puramente psicológicas para problema patológico. A ênfase que ela coloca no papel patogênico da sexualidade, que, afinal, não é exclusivamente um fator psíquico, deveria por si própria defendê-la contra essa acusação. Os psicanalistas nunca se esquecem de que o psíquico se baseia no orgânico, conquanto seu trabalho só os possa conduzir até essa base e não além (FREUD, 1996 [1910a], p. 226/227).

Neste texto de 1910, intitulado "A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão", Freud acrescenta um novo aspecto ao esquema conceitual da pulsão de 1905, compondo o que ficou conhecido como a *primeira teoria das pulsões* ou *primeiro dualismo pulsional*.

Trata-se de um artigo em que Freud defende que a cegueira histérica deve ser entendida como um sintoma formado a partir de falhas no mecanismo do recalque, que, por sua vez, foi desencadeado por uma oposição de ideias em que um dos grupos de ideia é mais forte e poderoso, ao qual relaciona o conceito de *Eu*. Afirma ainda que o conflito entre ideias nada mais é do que a expressão de um outro conflito, o das pulsões. Identifica, assim, a existência de uma "inegável oposição" (FREUD, 1996 [1910], p. 223) entre as pulsões que favorecem a sexualidade, chamadas *pulsões sexuais*, e as pulsões que têm como objetivo a auto-preservação do sujeito, chamadas *pulsões de auto-conservação* ou *pulsões do Eu*. A dualidade pulsional apresentada tem em sua base a noção de apoio de 1905. No entanto, o que lá era visto como funções que servem à preservação da vida, em 1910 adquire a nomeação de pulsões do Eu. O Eu já vinha sendo apontado por Freud como um dos pólos do conflito psíquico, mas aqui ele adquire um caráter pulsional. Ou seja, os dois conjuntos são iguais

segundo a sua natureza pulsional, mas diferentes quanto à sua origem e a acessibilidade do objeto.

Freud retoma a ideia de que as pulsões sexuais e as agora chamadas pulsões do Eu têm os mesmos órgãos e sistemas de órgãos à disposição: "a boca serve tanto para beijar como para comer e falar" (FREUD, 1996 [1910], p. 225). O ingrediente novo diz respeito à observação de que, por vezes, os dois grupos de pulsão podem se opor, o que ocorre quando o Eu se sente ameaçado pelas exigências da pulsão sexual. Nesses casos, o Eu se defende de tais exigência através do mecanismo de recalque, que, se malogra êxito, produz sintomas neuróticos.

A tese de que a coexistência de funções do Eu e de funções sexuais pode adquirir a conotação de um dualismo devido à possível oposição entre seus objetivos será desenvolvida em 1911, em "Os dois princípios do funcionamento psíquico". Neste, Freud acrescenta que a pulsão sexual está intimamente ligada à fantasia, enquanto a pulsão do Eu, às atividades da consciência. Essa diferença é consequência do processo de substituição do *princípio de prazer* pelo *princípio de realidade*, que tem condições distintas para as pulsões sexuais e as do Eu.

Ao postular que a neurose tem como função alienar o paciente da realidade que lhe é insuportável, ou de parte dela, e que essa alienação é resultado do processo de recalque, Freud se empenha em compreender como se desenvolve a relação do sujeito com o mundo externo. A ideia de que não se trata de uma relação dada *a priori* está relacionada à tese de que os processos mentais inconscientes são os *processos primários*, ou seja, são os mais antigos, sendo aqueles que reinaram sozinhos durante a primeira parte do desenvolvimento do bebê.

No âmbito do processo primário, o princípio de prazer, cujo propósito é alcançar o prazer e se afastar do desprazer, reina e a tensão psíquica despertada pelas excitações internas tendem a se descarregar imediatamente de modo alucinatório, reativando a marca mnêmica deixada pela primeira experiência de satisfação. Ao ser surpreendido pelas necessidades internas que lhe causam desprazer, e pela ausência do objeto, a satisfação não é alcançada, de modo que a tensão da necessidade aumenta progressivamente, fazendo aparecer a dor. A partir desse resultado, o aparelho psíquico precisa se modificar, corrigir o mecanismo alucinatório, inibindo-o. A energia provida pela tensão permite que, através da motilidade, o aparelho psíquico exerça influência no mundo externo em busca do objeto de satisfação real. Assim, pressionado pela necessidade, o aparelho se vê forçado a considerar as circunstâncias reais, as informações da realidade externa, constituindo novos processos, correspondentes ao pensamento, por meio dos quais o aparelho psíquico prepara a ação. Nas palavras de Mezan (2006):

Os objetos que satisfazem as necessidades da autopreservação só existem no mundo exterior (o leite materno); portanto, para que a criança não morra de fome, precisa dominar o processo primário e entrar na fase do processo secundário (MEZAN, 2006, p.158).

Dado esse passo, o princípio de prazer deixa de reinar sozinho, precisando lidar com um novo funcionamento mental, o *princípio de realidade*. Este exerce outras exigências ao aparelho psíquico, que sofrerá, sob sua influência, uma série de adaptações rumo a uma relação de dependência com os objetos reais. O que está em jogo nesse processo é uma crescente valorização da realidade externa.

É a partir dessa passagem que a aprendizagem é possível, tendo em vista que ela exige o processo do pensamento, que é fruto da acumulação de excitação sem descarga imediata. Nas palavras de Barros (2015, p. 9), o pensar "se dá no intervalo de tempo entre o estímulo e a descarga" e a aprendizagem é justamente a transformação do desconforto trazido por esse acúmulo em palavras, laços sociais e cultura (BARROS, 2015).

No entanto, esclarece Freud (1996 [1911a]), o processo de substituição do princípio de prazer pelo de realidade não ocorre da mesma forma nas pulsões sexuais e nas pulsões do Eu. Isso porque as primeiras, durante o início do desenvolvimento infantil, encontram satisfação de forma auto-erótica, não estando tão vulneráveis à frustração que institui o princípio de realidade. Dessa forma, as pulsões sexuais permanecem mais tempo sob o domínio do princípio de prazer, além de manterem esse domínio através da íntima relação com o fantasiar. Nas palavras de Freud: "Parte essencial da disposição psíquica à neurose reside assim na demora em ensinar as pulsões sexuais a considerar a realidade" (FREUD, 1996 [1911a], p. 241). Por outro lado, as pulsões do Eu sofrem com mais intensidade a influência do princípio de realidade, o que transforma o *Eu-prazer* em *Eu-realidade*, ou seja, o que substitui o propósito do prazer pelo propósito da utilidade e da proteção contra danos.

Freud (1996 [1911a]) esclarece que não se trata exatamente de uma substituição de um princípio pelo outro, pois o princípio de prazer não é de todo abandonado. Muito pelo contrário, o mecanismo do recalque e a formação de sintomas são provas da permanente influência do mesmo sobre o aparelho psíquico. Através de uma metáfora religiosa, o autor define melhor o que seria essa aparente "substituição": a doutrina da renúncia dos prazeres terrenos pela recompensa em outra vida é um caminho análogo ao desenvolvimento do aparelho psíquico, pois "um prazer momentâneo, incerto quanto a seus resultados, é abandonado, mas apenas a fim de ganhar mais tarde, ao longo do novo caminho, um prazer seguro" (FREUD, 1996 [1911a], p. 242). Como não se trata de uma substituição, a

transformação do aparelho psíquico não significa o domínio do princípio de prazer pelo de realidade, de modo que as pulsões sexuais continuam a fazer suas exigências. Diante delas, o Eu se sente ameaçado e se defende através do mecanismo de recalque.

Assim, a realidade tem papel decisivo na progressiva distinção entre as duas pulsões, desencadeando o primeiro dualismo pulsional. O que outrora Freud estabelecia como um conflito entre instâncias psíquicas - inconsciente, pré-consciente e consciente - aqui é concebido como uma oposição dinâmica entre pulsões.

Como consequência desse deslocamento, temos uma reformulação do estatuto do recalque, que se na ocasião do primeiro conflito defensivo era concebida como social, no âmbito da primeira dualidade pulsional, passou a ter uma concepção "apoiada" no biológico. Nas palavras de Freud (1996 [1914b]): "a hipótese de pulsões do Eu e pulsões sexuais separados (isto é, a teoria da libido) está longe de repousar, inteiramente, numa base psicológica, extraindo seu principal apoio da biologia" (FREUD, 1996 [1914b], p. 86).

A introdução da noção de *narcisismo* não abala imediatamente o dualismo pulsões do Eu *versus* pulsões sexuais, mas é um dos passos determinantes para a evolução dos conceitos freudianos. Antes mesmo de escrever um artigo dedicado ao narcisismo, Freud introduz o tema em "Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia", o famoso caso do Dr. Schreber, publicado em 1911. Nele, Freud já aborda o narcisismo como um estágio normal e necessário do desenvolvimento da libido, um estágio entre o auto-erotismo e o amor objetual. Após a fase do auto-erotismo, as pulsões sexuais passam a se dirigir a algum objeto amoroso. No entanto, o primeiro objeto amoroso seria justamente o próprio corpo da criança, de modo que tal estágio é chamado de narcisismo. Apenas posteriormente as pulsões sexuais se dirigem a outros objetos.

O narcisismo, portanto, é uma "fase" em que as pulsões sexuais tomam o próprio Eu do sujeito como objeto. Como tudo no curso "normal" do desenvolvimento, tal direcionamento da libido pode se repetir ao longo da vida do sujeito, em graus variados. Por isso mesmo, foi justamente a partir daquilo que denominou de "atitudes narcisistas" - atitudes em que a pessoa trata seu próprio corpo como se fosse o corpo de um objeto sexual - que Freud supôs a existência de uma narcisismo primário e normal.

A novidade do conceito de narcisismo não rompe com o primeiro dualismo pulsional, e Freud permanece utilizando a distinção entre a fome e o amor como exemplo paradigmático da existência dupla do sujeito. O passo a mais que Freud dá é em relação à distinção das pulsões sexuais em *libido objetual* e *libido do Eu* ou *narcísica*, em que a primeira dirige sua

energia para objetos externos e a segunda, para o Eu. Essa distinção suplementar foi trabalhada pelo autor no texto de 1914, "Sobre o narcisismo: uma introdução".

A diferenciação da libido numa espécie que é adequada ao Eu e numa outra que está ligada a objetos é o corolário inevitável de uma hipótese original que estabelecia distinção entre as pulsões sexuais e as pulsões do Eu (FREUD, 1996 [1914c], p. 85).

A distinção entre a libido objetal e a libido narcísica também é postulada por Freud como uma oposição, tendo em vista que quanto mais uma é empregada, mais a outra esvazia, como vasos que se comunicam. A libido se dividiria entre esses dois tipos de investimentos e a oposição entre eles seria a causa do recalque. Apenas no amor, afirma Freud (1996 [1914c]), tal dicotomia não se faz presente: "um verdadeiro amor feliz corresponde à condição primeira na qual a libido objetal e a libido do Eu não podem ser distinguidas" (FREUD, 1996 [1914c], p. 106).

Se Freud exclui o amor da situação em que libido narcísica e objetal se opõem, Millot (1987) supõe a existência de uma outra relação erótica com o objeto em que tal oposição se apresenta. A fim de esclarecer que outra relação seria essa, a autora segue o caminho aberto pelo *estádio do espelho*, de Lacan, e pela noção de *objeto parcial*, de Abraham e Melanie Klein. Millot (1987), a partir da releitura Freud à luz de tais noções, faz uma distinção entre a libido objetal como amor narcísico ao outro e o modo de investimento do objeto externo pela pulsão parcial, que implica a dissolução de sua totalidade. O ponto de partida para esclarecimento de tal distinção é a diferenciação freudiana entre auto-erotismo e narcisismo primário.

No auto-erotismo, as pulsões sexuais são parciais, dirigindo-se a partes do corpo sem que haja uma unidade corporal constituída. Já o narcisismo primário exige que uma unidade constitutiva do Eu já esteja realizada. O Eu, portanto, é uma imagem que unifica as partes num corpo total. A partir daí, propõe Millot (1987), qualquer investimento que vise às partes do corpo e não ao corpo em sua totalidade ameaça o Eu e sua imagem. Nas palavras da autora: "O conflito entre ambos os tipos de investimento consistiria na ameaça de destruição que o investimento correspondente à pulsão parcial representa para o Eu enquanto unidade imaginária do corpo. As fantasias de despedaçamento, cuja constância foi revelada pela experiência analítica, corresponderiam a essa ameaça" (MILLOT, 1987, p. 83).

Desse modo, a partir de Lacan, Abraham e Klein, a autora identifica uma distinção necessária entre o *objeto de amor*, constituído por uma pessoa como totalidade, e o *objeto da pulsão*, constituído por uma parcela do corpo. Numa releitura da última citação de Freud, mas

sem trair seu pensamento, afirma Millot (1987), devemos estabelecer que a libido adequada ao Eu é a libido narcísica, que investe no próprio Eu, mas também a libido objetal, quando essa satisfaz o narcisismo. Aquilo que se contrapõe seria a libido não adequada ao Eu, dirigida a partes do corpo, e não ao corpo enquanto objeto total.

A distinção proposta por Millot (1987) nos remete de volta ao primeiro dualismo pulsional, pulsões do Eu *versus* pulsões sexuais. A manutenção desse dualismo até o fim da obra de Freud demonstra a importância que o autor confere ao conflito entre o Eu e a sexualidade para a formação dos sintomas, importância essa de ordem clínica e biológica, do ponto de vista de Mezan (2006). De fato, é baseado nesses dois argumentos, clínico e biológico, que Freud confere importância ímpar à função sexual, acima das demais atividades orgânicas. O argumento clínico está na observação como analista de que os conflitos psíquicos por trás das neuroses têm fatores sexuais em sua gênese. Do ponto de vista biológico, a sexualidade se sobressai em importância sobre as demais atividades do homem porque transcende o sujeito e se dirige para a perpetuação da espécie. Assim, a declaração de um monismo pulsional, como quis Jung, ou a multiplicação das pulsões diluiria o valor da sexualidade para o estabelecimento da neurose e também para a vida comum. Como observa Mezan (2006), duas pulsões são necessárias e suficientes para dar conta do conflito neurótico e do comportamento normal.

Por outro lado, a oposição libidinal irá progressivamente ocupar o interesse de Freud em detrimento do primeiro dualismo pulsional, levando-o à produção de novas compreensões psicanalíticas e novos conceitos, como veremos adiante. Resta-nos agora compreender as implicações da trajetória freudiana vista até aqui para as suas ideias sobre a educação.

1.3.2 A educação no âmbito do primeiro dualismo pulsional

Ao se deparar com as neuroses atuais, Freud responsabilizou a moral e, conseqüentemente, a educação da época pelo adoecimento dos sujeitos. Debruçando-se sobre os sintomas neuróticos, distinguiu as neuroses atuais das psiconeuroses de defesa, inferindo a essas últimas um mecanismo psíquico típico, desencadeador dos sintomas. Podemos localizar nessa passagem um momento determinante para a progressiva mudança de perspectiva em relação à educação, pois se no primeiro momento o conflito que causa os sintomas se dá entre o sujeito e as exigências da moral sexual, no segundo momento, o conflito passa a ser interno

ao sujeito. A exterioridade de uma das partes do conflito sugere uma leitura da educação segundo um viés social, enquanto um conflito intrapsíquico leva Freud a pensar sobre a educação em outros termos.

Freud afirma a interioridade do conflito desencadeador do recalque, tendo em vista que se trata de um sujeito dividido entre as pulsões do Eu e as sexuais. O homem tem uma dupla tendência, aquela que protege a sua sobrevivência biológica e outra que advém de suas necessidades sexuais. Expressões da oposição entre as duas pulsões, o asco e a vergonha são forças anímicas que funcionam como resistência à pulsão sexual. Mas qual é a origem do asco e da vergonha? Qual é a origem do conflito pulsional?

Como vimos, a primeira dualidade pulsional admite uma relativa primariedade dos fatores biológicos em relação aos psicológicos, o que irá influenciar uma noção de educação baseada no que seria uma evolução organicamente determinada do sujeito.

Embora o artigo emblemático da abordagem social da educação - "Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa" - tenha sido publicado em 1908, temos notícias de que Freud, já em 1896, indagava-se sobre a existência de uma certa independência do recalque em relação às normas sociais. Em uma carta a Fliess, datada de 1º de janeiro do ano citado - "Rascunho K" -, Freud escreve:

Não penso que a produção de desprazer durante as experiências sexuais seja consequência da mistura ao acaso de determinados fatores desprazerosos. A experiência diária nos mostra que, quando a libido alcança um nível suficiente, a repulsa não é sentida e a moralidade é suplantada; penso que o aparecimento da vergonha se relaciona, por meio de ligações mais profundas, com a experiência sexual. Em minha opinião, a produção de desprazer na vida sexual deve ter uma fonte independente: uma vez que esteja presente essa fonte, ela pode despertar sensações de repulsa, reforçar a moralidade, e assim por diante (FREUD, 1996 [1896b], p. 269).

Freud se indaga, portanto, sobre o que faz com que algumas experiências sexuais despertem desprazer, enquanto outras fazem a moralidade se "calar"? Se a moralidade fosse a fonte última do recalque, ela falharia tão cotidianamente? Uma hipótese sobre a razão para a sexualidade ser em si uma fonte de desprazer foi compartilhada com Fliess em uma carta de 1897.

Muitas vezes suspeitei de que alguma coisa orgânica desempenhava um papel no recalque; certa vez, antes disso, disse-lhe que se tratava do abandono das zonas sexuais precedentes [...] Eu ligava essa ideia de recalque à modificação do papel desempenhado pelas sensações do olfato: a adoção da postura ereta, o nariz levantado do chão, ao mesmo tempo que uma série

de sensações, que antes despertavam interesse e eram relacionadas à terra, tornaram-se repulsivas (FREUD, 1996 [1897b], p. 319).

Trata-se da hipótese de que a conquista da posição vertical pela espécie humana equivale a um recalque orgânico primário que substitui o olfato como sentido dominante pela visão. As sensações anteriormente suscitadas pelo olfato retornam para o sujeito como desgosto, acionando o desprazer. Na leitura de Millot (1987), o recalque orgânico originário suposto por Freud "desnaturaliza" o animal humano, levando-o à disfunção da sexualidade, já que esta passa a ser também fonte de repugnância e confere à moralidade sua força.

Tem-se, assim, uma inversão do problema: não é a moralidade o desencadeador do recalque da sexualidade, é da própria pulsão sexual que se origina a moralidade. De acordo com esse viés, os homens se serviriam da moralidade para se defender do desprazer gerado pela pulsão sexual.

Para localizar melhor tal inversão em Freud, vale a pena utilizarmos uma outra tradução de parte da penúltima citação, em que a última frase se encontra nesses termos: "Na minha opinião, ele (o pudor) deve encontrar na sexualidade uma fonte independente de desprazer; se existe, essa fonte pode estimular as sensações de desgosto e **conferir** a sua força à moralidade" (grifo nosso) (FREUD, 1956 [1896], p. 131 *In*: CIFALI e IMBERT, 1999, p. 88).

Os "Três Ensaio", cuja primeira edição foi publicada em 1905, traz a marca da hipótese do recalque orgânico primário. Assim como na psicogênese da humanidade, o homem abandonou certas zonas sexuais, cada sujeito viverá um desenvolvimento libidinal em que as primeiras zonas erógenas sofrerão recalque. Poderão até ter destinos diversos, desde que sejam abandonadas. No prefácio à terceira edição dos "Três Ensaio", Freud é claro ao afirmar que a ontogênese pode ser vista como uma repetição da filogênese e que a predisposição filogenética se faz notar no processo ontogenético.

A proposta de que o desenvolvimento de cada homem reproduz o da espécie não dispensa a educação como fator determinante para o desencadeamento do recalque, mas significa que essa se sobrepõe a um recalque anterior, fruto das inibições que a pulsão sexual experimentou na psicogênese da humanidade. Apoiando-se nessa perspectiva, Freud descreveu certas fases do desenvolvimento libidinal individual; uma metamorfose "espontânea" da sexualidade da criança, de certo modo independente da educação. Em última instância, a origem do asco e da vergonha estaria ligada à história da humanidade.

Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais) é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação. Esta fica dentro do âmbito que lhe compete ao limitar-se a seguir o que foi organicamente prefixado e imprimi-lo de maneira um pouco mais polida e profunda (FREUD, 1996 [1905], p. 167).

Embora Freud acredite em um recalque primário que prescinde da educação, esta, orientando as crianças a seguirem as trilhas traçadas pela civilização, não deixa de ter um lugar bastante relevante, a ponto de haver uma confusão entre aquilo que é fruto da educação e aquilo que é fruto do desprazer próprio do recalque primário.

A transformação das pulsões sexuais primárias começa a ter na teoria freudiana uma função central para o desenvolvimento da civilização. Assim, Freud conferiu grande importância ao que identificou como *período de latência* da sexualidade, que dividiria o desenvolvimento sexual da criança em dois tempos, além de diferenciar os homens segundo sua aptidão para as atividades civilizatórias ou sua tendência à neurose.

No âmbito dos "Três Ensaio" (1996 [1905]), a sexualidade da criança tem um curso oscilante, tendo em vista que o desenvolvimento das moções sexuais sofrem supressões totais ou parciais que se intercalam com fases de atividade sexual. A latência diz respeito ao período em que forças anímicas se contrapõem às pulsões sexuais e que diques como o asco, o sentimento de vergonha e as exigências dos ideais estéticos e morais se manifestam e se sobressaem. Tais forças anímicas são reforçadas pela educação, embora suas origens estejam ligadas à própria natureza da pulsão sexual. Em outras palavras, a instauração do período de latência se dá através do recalque da sexualidade, resultado da conjugação da educação com um processo determinado biologicamente.

Como consequência, Freud modifica sua postura diante da educação, deixando de lado o tom acusatório e passando a conferir importância à tarefa central da educação, que passa a ser reconhecida por uma face "positiva", "produtiva". Isso não significa que Freud defenda ou faça apologia à educação; significa que não mais a culpabiliza pelo desprazer ligado à sexualidade, justificando a sua influência. A educação **em si** não só não atrapalharia o sujeito e a civilização, como também os auxiliaria a se manter e a se desenvolver.

A luz projetada pela psicologia sobre a evolução de nossa civilização mostrou-nos que ela se origina, principalmente, à custa das pulsões sexuais componentes e que estes têm de ser suprimidos, restringidos, transformados

e dirigidos para objetivos mais elevados, a fim de que se possam estabelecer as construções psíquicas da civilização (FREUD, 1996 [1910a], p. 224/225).

Embora a citação seja de 1910, nos "Três ensaios" (1996 [1905]) Freud já reconhecia que as importantes construções para a cultura e para o homem adulto têm sua origem na sexualidade da criança. Mas se as pulsões sexuais são a "matéria-prima" dos produtos culturais e da "normalidade" do sujeito, como se dá o processo de transformação dessa "matéria prima"?

Freud propõe que as pulsões sexuais podem ser desviadas de suas metas sexuais através do processo chamado de *sublimação*. Um dos destinos possíveis para a pulsão, a sublimação, que foi citada pela primeira vez nos "Três ensaios" (1996 [1905]), se distingue dos outros destinos por não ser um mecanismo de dessexualização. A pulsão sexual se mantém como pulsão sexual, sendo apenas desviada de seu propósito sexual, de modo que sua satisfação ocorre através das finalidades culturais. Assim, excitações perigosas para as pulsões do Eu podem encontrar escoamento em outros campos que não o do sexual. Nesses casos, há um aumento da eficiência psíquica e, por isso, a sublimação é fonte da atividade artística.

Tal destino é possível por conta da natureza da pulsão, que pode trocar de meta e de objeto. Aquilo que Freud nomeou nos "Três ensaios" (1996 [1905]) de *pulsão saber* ou de *pulsão de investigação*, por exemplo, é definida como uma forma misturada e sublimada das pulsões de dominação e escopofílica. Embora não possa ser incluída no grupo das pulsões elementares, sua relação com a vida sexual é indubitável. Prova maior, na perspectiva de Freud (1996 [1905]), é o fato de a pulsão de saber na criança ser despertada por problemas sexuais.

A tese de que o sedimento da civilização se dá a partir das pulsões sexuais e da sua maleabilidade muda substancialmente a leitura de Freud acerca da relação entre civilização e sexualidade. Por um lado, a civilização, através das práticas educativas, tem como objetivo primordial orientar cada criança a desviar suas pulsões perversas polimorfas para a realização cultural, sendo então de natureza repressiva. Porém, por outro lado, só existe cultura às custas das pulsões sexuais, que se satisfazem também por sublimação, de modo que já não se pode falar em oposição radical entre sexualidade e civilização (MILLOT, 1987). Além disso, se a educação pudesse não ser repressiva, ou menos repressiva, - ilusão freudiana de 1898 -, mesmo assim o sujeito não estaria livre da angústia, tendo em vista que o aparelho psíquico é em si conflitante e que a realidade externa lhe impõe sacrifícios.

Essa nova perspectiva sobre a relação entre educação e civilização não impede que Freud teça suas críticas, o que o fez até o fim da sua obra. No entanto, de certa forma, essas passam a se voltar contra os excessos da repressão, e não mais à educação em si, quer dizer, ele passa a entender que os fins da educação são maléficos quando essa desconhece os desejos e seus conflitos.

O não reconhecimento por parte da educação da hiância que divide o sujeito está a favor do narcisismo e do recalque. Diferentemente da sublimação, que é reconhecida por Freud como promotora de eficiência psíquica, o recalque leva à neurose, já que se trata do acionamento de um obstáculo psíquico que impede as excitações de atingirem seu alvo. Insatisfeitas, as excitações continuam a ser produzidas e vão caminhando pelas vias que levam à formação de sintomas. O narcisismo, por sua vez, prolifera o recalque e sustenta uma ética pautada no ideal e no imaginário.

A favor da vida em civilização, faz-se necessário, segundo Freud, que alguns componentes da sexualidade da criança sejam transformados. No entanto, como escreve em 1910 em relação à perturbação psicogênica da visão, o recalque, exagerado pelo Eu, despeja a criança com a água do banho, e a neurose toma o lugar da perversão polimorfa. Assim, os sintomas histéricos e a intensificação das resistências à pulsão sexual, como o asco e a vergonha, indicam um grau de recalque que ultrapassa a medida "normal". A excessiva renúncia ao sexual também debilita as faculdades intelectuais, cuja potência vem da pulsão sexual.

A crítica de Freud recai sobre o ideal educativo, que nega o fato de que algum fragmento da pulsão sexual sempre se mantém inacessível à sublimação e às influências externas, tornando a criança ineducável. Haveria uma expectativa por parte dos educadores de que o desenvolvimento sexual atingisse um ponto máximo de adaptação social. Uma expectativa que está a todo momento sendo contraposta pela realidade, diante da qual os educadores reagem de maneira ambígua: reconhecem-na, mas a negam.

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade da criança, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como "vícios" todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas (FREUD, 1996 [1905], p. 168).

Se os educadores vêem as manifestações da sexualidade da criança como "vícios", seria porque a entendem como uma "doença" a ser "curada". Mas a frase freudiana nos faz

pensar que aí também encontramos o "vício" dos educadores; o "vício" de perseguir as manifestações sexuais infantis, mesmo sabendo que sua influência é limitada.

Freud aborda a relação dos educadores com a sexualidade da criança num pequeno texto chamado "O interesse educacional da psicanálise" (1996 [1913a]). O autor é incisivo ao propor que "somente alguém capaz de sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las" (FREUD, 1996 [1913a], p. 190), e que as descobertas da psicanálise seriam uma inestimável 'lente de leitura' que compensariam o adulto da sua amnésia infantil, responsável por tornar a infância de todo homem uma existência estranha.

Por um lado, o conhecimento da psicanálise adverte o educador sobre os limites de sua ação, devido à ineducabilidade de certas parcelas da sexualidade da criança:

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos pulsionais socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes pulsões por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de essas pulsões se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz ao recalque, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro (FREUD, 1996 [1913a], p. 191).

As palavras de Freud demonstram que, de certa forma, ele não abandonou a relação entre educação e doença nervosa, mas que a coloca em outros termos, em comparação ao artigo de 1908, "Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa". Em 1913, é a educação focada restritamente na repressão e na tentativa de negar a ineducabilidade das pulsões que conduzem à neurose.

Por outro lado, a educação pode ser de inestimável valor ao conduzir a criança a dirigir sua constituição pulsional por outros caminhos, os socialmente produtivos.

E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por essas pulsões associais e perversas na criança, se não forem submetidas ao recalque, e sim desviadas de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como "sublimação". Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1996 [1913a], p. 191).

Freud não sustenta em artigos posteriores a possibilidade de uma profilaxia das neuroses, tal como não sustenta a ideia de uma educação esclarecida pela psicanálise. Mesmo assim, tais especulações teóricas têm seu valor, tendo em vista que nos ensinam sobre os efeitos de uma educação baseada em ideais e no processo repressivo. Vale ainda notar que a articulação entre psicanálise e educação está baseada no possível interesse da educação pelas descobertas da psicanálise. Voltemos, então, às descobertas psicanalíticas.

Sob o ponto de vista psicanalítico e nos termos teóricos da primeira dualidade pulsional, apenas as pulsões do Eu seriam educáveis, tendo em vista que são regidas pelo princípio de realidade, o que as torna dependentes dos objetos externos.

Ora, é digno de nota o fato de que as pulsões sexuais e as pulsões de autopreservação não se comportam da mesma maneira para com a necessidade real. As pulsões de autopreservação, e tudo o que com elas se relaciona, são mais fáceis de educar: cedo aprendem a adaptar-se à necessidade e a moldar seus desenvolvimentos de acordo com as instruções da realidade. Isto se compreende, pois elas não poderiam obter os objetos de que necessitam, se agissem de alguma outra maneira; e sem esses objetos, o indivíduo inevitavelmente pereceria. As pulsões sexuais são mais difíceis de educar, de vez que, no início, não precisam de objeto. Como estão ligados, à semelhança de parasitas, por assim dizer, às outras funções corporais e conseguem sua satisfação auto-eroticamente no próprio corpo da pessoa, eles estão, de início, retirados da influência educadora da necessidade real, e conservam essa característica de serem rebeldes e inacessíveis à influência (FREUD, 1996 [1917 {1916-17}], p. 358).

Nesses termos, são as pulsões sexuais que conferem ao homem certa dose de ineducabilidade, pois há sempre um resto indomesticável. Isso se dá graças à parcela de satisfação auto-erótica à qual a libido permanece vinculada e que a torna em parte independente do mundo externo.

No entanto, as pulsões sexuais também são fonte das maiores virtudes do homem, quando submetidas ao princípio de realidade. No início da vida, nem mesmo as pulsões do Eu estão submetidas ao princípio de realidade, mas ao de prazer. A introdução do princípio de realidade se dá com a passagem de um momento em que a mãe protege seu bebê da realidade externa, satisfazendo suas necessidades, para um estágio em que os pais encarnam certas exigências da realidade frente ao bebê. As renúncias que a realidade externa exige são, primeiramente, veiculadas pelos pais e constituem as primeiras medidas educativas (MILLOT, 1987).

Nesse aspecto, a educação consiste em exigir da criança certa dose de resistência ao desprazer gerado pela insatisfação das pulsões sexuais, com o objetivo de substituir o prazer

imediatamente por um outro prazer. Esse "outro prazer" é um prazer adiado ou desviado de sua primeira finalidade, e pode tomar a forma de um amor, que na relação da criança com o educador é fonte de recompensa pelas renúncias realizadas. A criança abre mão da satisfação imediata em nome do amor que recebe do educador, pois esse lhe traz uma satisfação. De fato, trata-se de uma dupla satisfação, já que o amor é libidinal e também representa uma certa proteção contra o mundo externo e contra os distúrbios orgânicos gerados pela necessidade. Sendo assim, o amor favorece tanto as pulsões sexuais quanto as pulsões do Eu, tornando-se um importante motor para a educação.

Embora as pulsões sexuais não sucumbam à influência externa com facilidade, elas sucumbem à influência das pulsões do Eu, de modo que o processo educativo se utiliza de um certo fortalecimento do Eu e de tudo o que isso significa, como a substituição do princípio de prazer pelo de realidade. A partir dessa definição, Millot (1987) se indaga sobre a noção de realidade na obra freudiana. Como para Freud os pais são a primeira realidade da criança, encarnando exigências e renúncias externas, a chamada "realidade" não pode ser dissociada da "realidade social"; social no sentido de que a realidade externa, para a criança, são os outros, e que esses carregam exigências, demandas e desejos, tecidos pela linguagem e pela palavra. Nas palavras de Millot (1987, p. 61), "longe de ter que lidar com a necessidade pura, aquilo com que a criança se vê confrontada é com a realidade humana".

Nessa leitura, a realidade externa e objetiva não é exatamente externa e objetiva. A realidade em jogo no princípio de realidade é a trama dos desejos e demandas daqueles que cercam a criança. Para Millot (1987), isso explica porque o amor pode prevalecer frente à satisfação imediata. Não se trata apenas de uma necessidade biológica de auto-conservação, trata-se também de uma necessidade narcísica. O que prevalece é, de fato, o amor a uma imagem de si mesmo.

No entanto, se a educação tem como uma das vias privilegiadas o amor, pois esse favorece tanto as pulsões objetais quanto as narcísicas, o que se contrapõe à educação? Para Millot (1987), o que se contrapõe ao amor é o desejo: o "recalque é a renúncia a um desejo por amor a uma imagem de si mesmo (como indica o termo *Idealich*) mais conforme à vontade da instância parental, que o sujeito procura agradar" (MILLOT, 1987, p. 84).

O termo ao qual a autora se refere, *Idealich*, pode ser traduzido para o português como Eu-ideal, e foi introduzido por Freud em 1914, no texto "Sobre o narcisismo: uma introdução". Na parte III do artigo "Além do princípio de prazer" (1996 [1920]), o autor reconhece que o narcisismo original de uma criança, que o fez chamá-la de "Sua Majestade o Bebê" (FREUD, 1996 [1914c], p. 98), sofre feridas ao longo do seu crescimento, ao

desenvolver senso crítico e ao ser perturbado por terceiros, o que acarreta num desinvestimento da libido no Eu, o que Freud chamou anos mais tarde de "cicatriz narcisista" (FREUD, 1996 [1920], p. 31).

O florescimento precoce da vida sexual infantil está condenado à extinção porque seus desejos são incompatíveis com a realidade e com a etapa inadequada de desenvolvimento que a criança chegou. Esse florescimento chega ao fim nas mais aflitivas circunstâncias e com o acompanhamento dos mais penosos sentimentos. A perda do amor e o fracasso deixam atrás de si um dano permanente à autoconsideração, sob a forma de uma cicatriz narcisista (FREUD, 1996 [1920], p. 31).

O *complexo de castração* tem um lugar privilegiado na instalação da ferida narcísica da criança, de modo que o *complexo de Édipo* adquire um lugar central na teoria psicanalítica.

Freud (1996 [1914c]) já havia se perguntado sobre o destino da libido que se afasta do Eu. A partir da máxima de que o sujeito é incapaz de abandonar uma antiga satisfação, ou seja, que "ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância" (FREUD, 1996 [1914c], p. 100), Freud verifica que, para manter a perfeição de outrora, o aparelho psíquico transforma parte de seu Eu em um Ideal do Eu. Nas palavras de Freud: "O que ele (o homem) projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal" (FREUD, 1996 [1914c], p. 101). O amor próprio que outrora se dirigia ao Eu, passa a se dirigir ao Ideal do Eu.

A introdução da noção de Ideal do Eu permite que Freud avance na sua teoria do recalque, localizando melhor a estrutura de onde ele provém, a saber, do amor-próprio do Eu. O Ideal do Eu passa a ser, assim, o fator condicionante do recalque, tendo em vista que é resultado do processo de internalização de ideias culturais e éticas.

No âmbito da teoria freudiana, tal conceito é consequência de um gradativo abandono de uma perspectiva social da educação, tornando intrapsíquico aquilo que vinha de fora. Há um trecho de Freud que ilustra bem a importância dessa passagem:

Sabemos que os impulsos libidinais sofrem a vicissitude do recalque patogênico se entram em conflito com as ideias culturais e éticas do indivíduo. Com isso, nunca queremos dizer que o indivíduo em questão dispõe de um conhecimento meramente intelectual da existência de tais ideias; sempre queremos dizer que ele as recolhe como um padrão para si próprio, submetendo-se às exigências que elas lhe fazem (FREUD, 1996 [1914c], p. 100).

Não é, portanto, em nome de uma moral sexual civilizada que o sujeito abre mão de parte de suas pulsões sexuais, mas em nome do Ideal do Eu e, em última instância, de seu narcisismo.

Trata-se, assim, do desenvolvimento de uma artifício intrapsíquico que em sua origem se encontra a relação do sujeito com a realidade externa, quer dizer, com os outros. O Ideal do Eu, reconhece Freud (1996 [1914c]), é constituído pela influência crítica dos pais, dos educadores, dos seus semelhantes etc. A partir daí, podemos concluir que a criança pode abrir mão de seu desejo a fim de satisfazer seu Ideal do Eu, e que, ao fazer isso, supõe agradar seus primeiros críticos.

Em "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar", de 1914, Freud aborda a relação aluno/professor, propondo que o interesse do aluno pela "personalidade" do mestre, enquanto uma corrente oculta e constante, prima sobre o interesse pelas ciências, de forma que essa última não caminha sem a primeira. O texto foi escrito em comemoração ao aniversário do colégio de Freud, que, lembrando sobre seu tempo de aluno, afirma que "os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores" (FREUD, 1996 [1914a], p. 248). Freud generaliza a sua experiência e esclarece a origem de tamanho interesse dos alunos pelos professores: essa relação é atravessada por uma "herança emocional" (FREUD, 1996 [1914a], p. 149) que torna o professor uma espécie de pai substituto. Como consequência dessa herança, os alunos ficam inclinados a dirigir aos professores sentimentos contraditório e ambivalentes, pois "transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias" (FREUD, 1996 [1914a], p. 249). Tal herança, portanto, diz respeito a resíduos da situação edípica.

Freud observa que muitos professores não se dão conta dessa "corrente oculta e constante", visto que ela está sob domínio do inconsciente. No entanto, mais do que "oculta e constante", trata-se de uma corrente incontrolável, que não sucumbe às influências do educador. Assim, se é através dela que se chega aos caminhos da ciência, podemos concluir que tal processo sempre escapa ao controle dos educadores e dos métodos educacionais, e que, além disso, a educação tem como a pedra de toque o complexo de Édipo (MILLOT, 1987).

Enquanto nesse artigo, Freud dê a entender que a ambivalência é motor da educação, não excluindo os sentimentos hostis como produtivos, em 1920, ele defende que o amor, ou

melhor, a ameaça de perdê-lo tem uma função privilegiada no processo de abandono de certas pulsões sexuais, tendo em vista que há aí em jogo uma satisfação narcísica compensatória.

Se antes podíamos pensar na educação enquanto substituição do princípio de prazer pelo de realidade, a noção de Ideal-do-Eu nos permite pensar no papel da educação na formação de um "padrão", de um modelo, que o sujeito recolhe para si mesmo. O educador, mais do que ter a função de agente de censura, de repressão, deve propor à criança um modelo a ser seguido.

No entanto, não se trata de uma operação simples e sem riscos, pois embora a satisfação narcísica seja um fator poderoso na luta contra as pulsões sexuais, ela se baseia numa ilusão, tendo em vista que a criança ocupa aí o lugar de objeto. Millot (1987) nos auxilia a entender que o investimento narcísico da criança, do ponto de vista psicanalítico, pode ser um dos danos da educação, na medida em que ocupar um lugar no desejo do educador e dos pais é um lugar alienante. Na identificação narcísica entre professor e aluno, não é como sujeito que a criança é amada. O dano proveniente daí é a demasiada valorização da função do ideal, do qual a criança precisa se separar para vir a ser um adulto.

Em 1912, em "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise", Freud é claro ao dizer que "a ambição educativa é de tão pouca utilidade quanto a ambição terapêutica" (FREUD, 1996 [1912a], p. 132). Embora estivesse se referindo a uma possível ambição educativa por parte dos analistas, e não de professores, a sua crítica é cara ao tema aqui proposto. Nessa ocasião, Freud recomenda que o analista não se deixe guiar pelos próprios desejos e Millot (1987) estende a crítica aos educadores: "Freud adverte tanto educadores como analistas contra o ideal, e mais precisamente contra a tentação de encarnar eles próprios esse ideal às custas do educando ou analisante, ou de querer que este adote o ideal deles" (MILLOT, 1987, p. 89).

Caso o analista considere os seus desejos, e não os do paciente, a prática se torna adaptativa, e o médico um terapeuta-procusto⁸. Assim, enquanto o educador recompensa a renúncia pulsional da criança com as satisfações narcísicas providas do Ideal-do-Eu, a educação é normalizadora. Para Freud, ao contrário, a educação deveria propiciar a superação da dependência do sujeito com as figuras parentais.

Em suma, Freud reconhece na educação uma exaltação do narcisismo e uma ética do ideal, contra as quais tece suas críticas, que, em última instância, referem-se também à

⁸ "Todos conhecem Procusto. De acordo com a lenda grega, era um salteador de estrada que oferecia sua hospitalidade aos viajantes perdidos. Deitava-os numa cama de ferro e, se eles fossem mais compridos do que a cama, cortava-lhes o que a excedia. Se fossem mais curtos, alongava-os à força. Era, por assim dizer, um *normalizador*" (MANNONI, 1992, p. 81).

civilização. E é tomando a civilização como alvo de suas especulações, que Freud caminha rumo à segunda teoria pulsional.

Se, como vimos, a noção de narcisismo problematiza a primeira dualidade pulsional, o monismo pulsional parece inadmissível para Freud, pois significaria conceber um aparelho psíquico harmônico e equilibrado. Ao contrário, o autor mantém a ideia de que forças de naturezas distintas coexistem no psiquismo, modificando apenas a natureza das mesmas, mas não a oposição entre elas. Trata-se da segunda e última dualidade pulsional, sustentada até o final de sua obra.

1.4 A terceira abordagem da educação

1.4.1 O segundo dualismo pulsional

Como vimos, no primeiro antagonismo pulsional, as pulsões sexuais eram reconhecidas por Freud como sendo de natureza disruptiva, ameaçadora à conservação do sujeito, de modo que era aquilo que se contrapunha às pulsões de auto-conservação. Veremos agora como, na segunda teoria pulsional, as pulsões sexuais e de auto-conservação são assimiladas àquilo que Freud nomeou de *pulsões de vida* ou *Eros*. As pulsões sexuais passam a ser identificadas como sendo de ligação e, por isso, são integradas às pulsões de vida. Essa mudança de perspectiva em relação à natureza da pulsão sexual foi possível com a descoberta freudiana da *pulsão de morte*.

No início, Freud se refere à segunda teoria pulsional como uma "especulação" (FREUD, 1996 [1920], p. 35), sendo reticente em relação à afirmação da existência da pulsão de morte. Sua "especulação foi desencadeada por três observações. A primeira a ser descrita por Freud no texto "Além do princípio de prazer", de 1920, é a experiência dos sonhos traumáticos. Esses sonhos têm a característica de repetidamente levarem o sonhador de volta para alguma situação traumática vivida por ele, fazendo-o acordar com um susto. Os sonhos traumáticos trouxeram para a psicanálise um problema: como essa experiência que envolve a repetição de um susto se relaciona com o princípio de prazer?

A segunda observação é de uma brincadeira de criança, cujo funcionamento Freud generaliza para outras brincadeiras. O exemplo paradigmático ficou conhecido como *Fort-Da*,

e consistia em fazer desaparecer algum objeto para depois reencontrá-lo. O curioso para Freud era que esse jogo de desaparecimento/retorno era incansavelmente repetido pela criança, cujo prazer nesse ato se fazia notar.

Freud constrói uma interpretação para o jogo, a saber, que ele estava relacionado com a renúncia pulsional realizada por parte da criança ao deixar a mãe ir embora sem protestar. A brincadeira seria uma forma de compensação da ausência da mãe, uma forma de (re)viver uma experiência passiva de forma ativa, sendo ele próprio o autor do desaparecimento. O que detém Freud diante dessa brincadeira infantil é novamente a repetição produzida de uma experiência aflitiva, já que a criança não pode ter sentido o afastamento da mãe como agradável ou indiferente. Ressoa a pergunta: como o princípio de prazer se harmoniza com a repetição psíquica de uma experiência aflitiva?

A terceira experiência observada é aquilo que Freud chamou de *neurose de transferência*, ou seja, o surgimento de certos fenômenos transferenciais a partir do trabalho de análise, em que o paciente repete na relação com o analista o material recalcado que não lhe é possível recordar. Novamente, assinala Freud, não se trata de uma repetição em que se possa subentender o funcionamento do princípio de prazer.

Freud concluiu que nas três situações há uma "compulsão à repetição" ou a "perpétua recorrência da mesma coisa" (FREUD, 1996 [1920], p. 33). Uma repetição que negligencia o princípio de prazer, pois leva o sujeito ao desprazer, com exceção da repetição lúdica do *Fort-Da*. O autor exclui a possibilidade do desprazer ser percebido por um dos sistemas psíquicos, mas ser fonte de satisfação para outro sistema:

Chegamos agora a um fato novo e digno de nota, a saber, que a compulsão à repetição também rememora do passado experiências que não incluem possibilidade alguma de prazer e que nunca, mesmo há longo tempo, trouxeram satisfação, mesmo para impulsos pulsionais que desde então foram recalçados (FREUD, 1996 [1920], p. 31).

Freud suspeita da existência no aparelho psíquico de uma compulsão à repetição que subjuga o princípio de prazer. Se ela não o contradiz - já que o jogo infantil é fonte de satisfação -, no mínimo, é independente dele. Existiria, assim, um "além do princípio de prazer", que antecede o reconhecimento pelo aparelho anímico do que é ou não prazer.

Esse "além do princípio do prazer", justamente por subjugá-lo, parece, para Freud, mais primitivo, mais elementar e mais pulsional. Freud não apenas se dá conta de que, nesse caso, o pulsional se relaciona intimamente com a repetição, mas que a repetição é um atributo de toda pulsão. Novamente, sua inspiração é a vida orgânica, especificamente aquilo que o

reconhece como sendo a inércia inerente à vida orgânica, um "impulso de restaurar um estado anterior de coisas" (FREUD, 1996 [1920], p. 47).

Essa visão das pulsões nos impressiona como estranha porque nos acostumamos a ver nelas um fator impelidor no sentido da mudança e do desenvolvimento, ao passo que agora nos pedem para reconhecer nelas o exato oposto, isto é, uma expressão da natureza *conservadora* da substância viva (FREUD, 1996 [1920], p. 47, grifo do autor).

A natureza conservadora das pulsões, também chamada de regressiva por Freud (1996 [1920]) pode ser reconhecida em dois fatos da vida orgânica: "as coisas inanimadas existiram antes das vivas" e "o objetivo de toda vida é a morte" (FREUD, 1996 [1920], p. 49). Nesse sentido, a compulsão à repetição é a pressão para retornar a esse estado inanimado, que só foi abandonado pela perturbação de forças externas; e essa pressão se faz presente como uma "necessidade interna de morrer" (FREUD, 1996 [1920], p. 56). Essa é a grande novidade do último quadro pulsional, que não aparecia na teoria precedente, mas que se torna a pulsão por excelência, já que é nela que se realiza o caráter repetitivo de toda pulsão.

Além da compulsão à repetição, outro caráter da pulsão de morte é a dissolução das coisas, a tendência a reduzi-las, cujo objetivo último é mantê-las constantes ou remover a tensão interna. Esse seria o fim de toda a vida mental.

Já a pulsão de vida, como toda pulsão, tem a natureza conservadora, mas é mais resistente às influências externas, de modo que preservam a vida, opondo-se à pulsão de morte.

É como se a vida do organismo se movimentasse num ritmo vacilante. Certo grupo de pulsões se precipita como que para atingir o objetivo final da vida tão rapidamente quanto possível, mas, quando determinada etapa no avanço foi alcançada, o outro grupo atira-se para trás até um certo ponto, a fim de efetuar nova saída e prolongar assim a jornada (FREUD, 1996 [1920], p. 51).

Há, portanto, as pulsões de morte, que procuram conduzir o que é vivo à morte, e as pulsões de vida, que primam pela perpetuação e renovação da vida. São os esforços de *Eros*, afirma Freud, que "prolongam a jornada". Mas por que meios *Eros* age neutralizando a pulsão de morte?

Se o princípio da pulsão de morte é a dissolução das coisas, o princípio de *Eros* é o de ligação, cujo objetivo é combinar substâncias orgânicas, instituindo unidades cada vez maiores. Novamente inspirado na vida biológica, Freud, de certa forma, embaralha pulsões de vida com as pulsões sexuais, já que são essas últimas as responsáveis pela união das células

numa associação vital. A associação está a favor da vida porque uma comunidade de células sobrevive à morte de células individuais, estando mais apta a manter a vida.

Ao revisar a sua teoria da pulsão, Freud assume que a importância do tema é proporcional à dificuldade de tratá-lo:

Nenhum conhecimento seria mais valioso como base para uma ciência verdadeiramente psicológica do que uma compreensão aproximada das características comuns e dos possíveis aspectos distintivos das pulsões, mas em nenhuma região da psicologia tateamos mais no escuro (FREUD, 1996 [1920], p. 61).

As (re)elaborações e (re)definições são justificadas por Freud (1996 [1920]) através das palavras de um poeta: "ao que não podemos chegar voando, temos de chegar manquejando" (FREUD, 1996 [1920], p. 75). Nessa ocasião, o próprio Freud (1996 [1920]) revisa seus passos claudicantes. Vamos acompanhá-lo.

Com a descoberta da etiologia sexual das psiconeuroses, do conflito intrapsíquico e das pulsões, Freud constrói sua primeira teoria pulsional: a dualidade entre pulsões sexuais e pulsões do Eu, em que as primeiras são chamadas de libido e as últimas abarcam as pulsões de auto-conservação. Freud equívaleu a primeira dualidade à oposição entre amor e fome.

A partir da expansão da noção de sexualidade para além da função reprodutora, o que se introduziu com os "Três ensaios", e também das reformulações sobre o Eu, Freud identifica a regularidade com que a libido é retirada do objeto e dirigida ao Eu, sendo ele mesmo tomado como um objeto entre os outros. A libido voltada para o Eu foi, então, descrita como narcisista e problematizou a dualidade pulsional, tendo em vista que é uma manifestação da pulsão sexual e, ao mesmo tempo, da pulsão de auto-conservação. Nas palavras de Freud: "viu-se que uma parte das pulsões do Eu era libidinal e que pulsões sexuais (provavelmente ao lado de outras) operavam no Eu" (FREUD, 1996 [1920], p. 62).

Ao reconhecer o caráter libidinal das pulsões de auto-conservação, Freud se indaga sobre a possibilidade de não existirem pulsões que não fossem libidinais. No entanto, sua aposta é oposta a essa hipótese, pois permanece acreditando que existam pulsões outras, que não as de auto-conservação, funcionando no Eu.

Através da interpretação dos sonhos traumáticos, de certas brincadeiras infantis e da repetição na transferência, Freud descobre, ou segundo o próprio, inventa, a pulsão de morte, na qual ele inclui as pulsões do Eu de caráter não libidinal. Tem-se, assim, o ponto de partida da segunda teoria pulsional: a pulsão de morte. Parte-se da distinção e oposição entre pulsão de morte, equiparada às pulsões do Eu, e a pulsão de vida, equiparada às pulsões sexuais

(FREUD, 1996 [1920], p. 63). Tal polaridade foi ilustrada por Freud através da oposição entre o ódio e o amor.

Ainda em "Além do princípio de prazer" (1996 [1920]), no entanto, Freud percebe que a experiência clínica torna necessário relacionar mutuamente as duas polaridades e derivar uma da outra. Observa, por exemplo, que há um componente sádico na pulsão sexual, o que à primeira vista parece uma contradição: "como pode a pulsão sádica, cujo intuito é prejudicar o objeto, derivar de *Eros*, o conservador da vida?" (FREUD, 1996 [1920], p. 64).

A hipótese que ele constrói nesse momento é a de que o sadismo, sendo manifestação da pulsão de morte, sob a influência da libido narcisista, é expulso do Eu, dirigindo-se a objetos externos. Sob influência libidinal, o sadismo entra em ação a serviço da função sexual, podendo ser descrito como pulsão de morte deslocada. É preciso supor, portanto, que a pulsão de morte não se manifesta em estado puro; pulsão de morte e de vida estão associadas desde o início da vida.

É nesse sentido que a sexualidade, estando do lado das pulsões de vida, deixa de ser considerada ameaçadora à sobrevivência do sujeito, para ser considerada aquilo que, regida pelo princípio de ligação, prolonga e renova a vida através da união de unidades individuais. A sexualidade adquire aqui um estatuto de força de coesão e união, propiciadora de associações e, portanto, da civilização de um modo geral. É a pulsão de morte, em contraponto, que ameaça a vida, individual ou coletiva.

Freud se detém novamente ao conflito pulsão de morte *versus* pulsão de vida no texto "O mal-estar na civilização"⁹, publicado em 1930. Diferentemente do que escreveu em 1920, aqui o autor se diz convencido da validade da noção de pulsão de morte. No entanto, reconhece novamente a dificuldade de se identificar tal pulsão em seu estado puro, ao contrários das atividades de *Eros*, que são visíveis e ruidosas. Freud (1996 [1930 {1929}]) retoma o exemplo do sadismo e confere à agressividade e à destrutividade o valor de prova da atividade da pulsão de morte.

Poder-se-ia presumir que a pulsão de morte operava silenciosamente dentro do organismo, no sentido de sua destruição, mas isso, naturalmente, não constituía uma prova. Uma ideia mais fecunda era a de que uma parte da pulsão é desviada no sentido do mundo externo e vem à luz como uma pulsão de agressividade e destrutividade. Dessa maneira, a própria pulsão podia ser compelida para o serviço de *Eros*, no caso de o organismo destruir alguma coisa, inanimada ou animada, em vez de destruir o seu próprio Eu (*self*) (grifo do autor) (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 123).

⁹ Em "O futuro de uma ilusão" (1996 [1927]), Freud afirmou que não distinguiria os termos cultura e civilização. Nesta tese, também os usaremos indistintamente.

O inverso, continua Freud, também seria verdadeiro. Restrições em relação à direção externa dessa agressividade fazem aumentar a autodestrutividade. Assim, os dois grupos de pulsões se apresentam sempre mesclados e em proporções variadas, o que os torna muitas vezes irreconhecíveis.

No sadismo, por exemplo, pode-se reconhecer que a pulsão sexual é satisfeita, mas que também o é a pulsão do Eu, pois a destrutividade condiz com os antigos e narcísicos desejos do Eu de onipotência sobre o objeto. Embora se apresente mesclada à pulsão de vida, a inclinação para a agressão começa a parecer para o autor como uma disposição pulsional original e auto-subsistente, sendo o maior obstáculo à civilização.

Se nesse mesmo texto Freud supôs que a causa de toda civilização era uma necessidade como as vantagens do trabalho coletivo, agora o autor desvenda que, em última instância, a união de sujeitos, de famílias e de povos tem como matéria de ligação a pulsão de vida. A civilização é uma "necessidade" de ordem pulsional. Na mesma proporção, a pulsão de morte ou de destruição constitui uma oposição ao programa civilizatório. Sob essa perspectiva, a civilização é definida como palco da luta entre Eros e a Morte, tal como ela se dá no âmbito do sujeito.

Na espécie humana, há de se lutar pela vida. Mas como? - indaga-se Freud: "quais são os meios que a civilização utiliza para inibir a agressividade que se lhe opõe, torná-la inócua ou, talvez, livrar-se dela?" (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 127). O autor responderá tal questão a partir do conceito de *Supereu*, fruto do retorno da agressividade para o próprio Eu.

A agressividade toma o caminho da introjeção e é assumida por parte do Eu, que, como *Supereu*, exerce-a contra a outra parte do Eu. A agressividade outrora voltada para os objetos externos passa a ser dirigida para o próprio Eu, estabelecendo uma tensão entre essas duas instâncias; tensão esta que é experimentada como sentimento de *culpa*. Nas palavras do autor: "A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada" (FREUD, 1996 [1930 {1929}]), p. 127).

Freud se detém sobre a modalidade de relação entre o *Supereu* e o Eu, afirmando que o primeiro adquire a forma de uma consciência a influenciar o Eu, que, por sua vez, submete-se a essa influência por desamparo, por medo de perder o amor do *Supereu*. O Eu se comporta como uma criança dependente do amor dos pais, cuja perda a ameaçaria de sérios perigos. O medo de perder tal amor, afirma Freud (1996 [1930 {1929}]), é o responsável pela ansiedade social e pelo sentimento de culpa, que podem ser extremamente intensos devido ao fato de que, sendo parte do Eu, nada escapa ao *Supereu*, nem mesmo os pensamentos. Nesse nível,

intenção e ato têm o mesmo valor e são passíveis de um severo julgamento por parte do Supereu.

Se o Supereu é um substituto interno da autoridade parental, Freud acaba por discriminar duas fases correspondentes ao desenvolvimento infantil. Na primeira etapa, a autoridade é externa ao sujeito, que suscitando medo de uma agressão, insiste na renúncia às satisfações pulsionais. A segunda, posterior lógica e cronologicamente, depende da organização de uma autoridade interna que também suscite medo, o Supereu, cuja especificidade é exigir, além da renúncia à satisfação pulsional, a punição por simplesmente desejar. Como escreveu Freud, "uma ameaça de infelicidade interna - perda de amor e castigo por parte da autoridade externa - foi permutada por uma permanente infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 131).

A passagem de um estágio a outro é descrito no mesmo artigo da seguinte forma. Durante algum tempo, a criança deve ter nutrido considerável dose agressiva contra a autoridade externa que a impedia de se satisfazer pulsionalmente. No entanto, a criança também é exigida pela mesma autoridade, ainda externa, a renunciar a tais pulsões agressivas. Ela se encontra, assim, diante de um problema econômico: qual destino dar às pulsões as quais é obrigada a renunciar? O mecanismo de identificação parece ser a solução costumeiramente encontrada pelas crianças, pois através dele incorpora a si mesmo a autoridade inatacável. Trata-se do Supereu, autoridade interna, possuidor de toda a agressividade que a criança gostaria de ter exercido contra a autoridade externa.

Ao descrever tal mecanismo, Freud (1996 [1920 {1929}]) assinala um importante detalhe: a severidade do Supereu não é igualável à severidade da autoridade externa, como poderíamos supor ao falarmos de substituição da última pela primeira, mas sim à severidade que a criança outrora nutriu contra os pais. O autor enfatiza, assim, a relevância dos sentimentos ambivalentes da criança pela autoridade externa para a formação dos sentimentos de culpa e remorso.

Em momento anterior, em trabalho publicado em 1913, intitulado "Totem e tabu", Freud já havia se dedicado a compreender tal ambigüidade. É nesse artigo que Freud criou sua hipótese sobre o desenvolvimento da vida em comunidade, que, segundo ele, ocorreu quando uma associação de pessoas descobriu ser mais forte do que um homem isolado. O surgimento da civilização é localizado no ato de criação de uma lei; a lei responsável por substituir o poder de um membro pelo poder do grupo.

Segundo Freud (1913 [1912-13]), em um estágio anterior à civilização, na *horda primeva*, vigorava a violência irrestrita da força bruta de um só homem, o pai, que usufruía

sozinho de todas as fêmeas e expulsava os filhos da *horda* à medida que cresciam. Certo dia, os irmãos expulsos fizeram coletivamente aquilo que não poderiam fazer individualmente: colocaram fim à *horda* patriarcal através do assassinato do pai. Como eram canibais, além de matarem o pai, também o devoraram. Para Freud (1996 [1913 {1912-13}]), o desfecho da refeição totêmica indica uma identificação com o pai, de modo que esse não fora apenas temido, mas também invejado pelos filhos.

[Os filhos] odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem se livrado dele, satisfeito o ódio e posto em prática os desejos de identificarem-se com ele, a afeição que todo esse tempo tinha sido recalcada estava fadada a fazer-se sentir e assim o fez sob a forma de remorso. Um sentimento de culpa surgiu, o qual, nesse caso, coincidia com o remorso sentido por todo o grupo. O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo (FREUD, 1996 [1913 {1912-13}], p. 146).

A ambiguidade de outrora motiva o sentimento de culpa, que por sua vez promove o que Freud chamou de uma "obediência adiada" (FREUD, 1996 [1913 {1912-13}], p. 147), ou seja, o assassinato do pai não possibilitou que os filhos satisfizessem seu anseio de poder e seus desejos sexuais, pois se foi possível que se unissem para matar o pai, em relação às mulheres, eles eram rivais. Cada um dos filhos, tendo o pai como modelo, queria possuir todas as mulheres.

No entanto, nenhum dos filhos seria forte o suficiente para ocupar o lugar que o pai deixou vazio. O passo seguinte ao assassinato e à refeição totêmica foi, portanto, o desenvolvimento de uma organização que terminasse com a luta de todos contra todos. Tal organização se instituiu com a lei contra o incesto, segundo a qual, todos, de modo igual, renunciavam às mulheres que desejavam e que tinham sido o motivo principal para o assassinato do pai.

Somada à lei contra o incesto, a lei contra o homicídio está na base da organização que permite a substituição da *horda* patriarcal pela *horda* fraterna. Assim, o novo estágio, o da civilização, foi alcançado quando a violência física de um único homem sucumbiu ao poder da união dos mais fracos, representados pela lei e pelo direito.

Desse modo, o recalque está no cerne da civilização; ele é a pedra angular sobre a qual ela se forma. Cada geração se vê forçada a repeti-lo, assim como cada recém-chegado, de modo que a família se faz como uma reconstituição da *horda* primitiva.

A partir da clínica, Freud identifica que a ambigüidade frente ao pai, o incesto e o parricídio estão presentes nos neuróticos como uma realidade psíquica, de modo que esses são

análogos aos homens primitivos, salva a diferença de que os últimos realmente fizeram o que os primeiros sonham fazer. A realidade histórica se repete como realidade psíquica no complexo que Freud nomeou de Édipo.

É o *complexo de Édipo* enquanto ambigüidade e recalque dos desejos de incesto e de parricídio que está no cerne da religião, da moral e da civilização. Nas palavras de Freud, "o que começou em relação ao pai é completado em relação ao grupo" (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 135). Assim, a analogia entre os homens primitivos e os neuróticos é a analogia entre o desenvolvimento da civilização e o da criança. No entanto, o processo individual apresenta certa especificidade, pois é regido, de acordo com Freud, por duas premências: uma é a premência "egoísta", que se dirige à felicidade individual; a segunda é a premência "altruísta", que se dirige à união comunitária.

Assim como um planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno de seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo que persegue o seu próprio caminho na vida (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 143).

Em Freud, as duas premências não são passíveis de harmonização; elas lutam entre si em cada sujeito, uma luta no âmbito da economia libidinal. Sujeito e civilização disputam terreno como um derivado da contradição irreconciliável entre Eros e pulsão de morte. Temos aí um dos pontos fundamentais da abordagem freudiana da educação.

Outro ponto de interesse para a nossa tese é a afirmação de Freud de que a comunidade, em analogia ao desenvolvimento infantil, também desenvolve um Supereu, sob o qual permanece submetida, e a partir do qual evolui culturalmente. O autor discrimina três semelhanças que o permitem estabelecer tal analogia. A primeira diz respeito à origem do Supereu, pois ele observa no desenvolvimento da civilização e na determinação da cultura a importância da liderança de certas personalidades. Outra característica que os dois processos compartilham é o estabelecimento de exigências ideais estritas, cuja transgressão tem como consequência o sentimento de culpa. Além dessas duas semelhanças, mais do que possuírem o mesmo mecanismo, os conteúdos das exigências individuais e comunitária estão intensamente interligados. Trata-se do reconhecimento de que o *Supereu individual* é influenciado pelo *Supereu cultural* (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 144).

Entre os ideais culturais, o autor destaca a ética, ou seja, as exigências e ideais traçados no que se refere às relações dos homens entre si, o que, para ele, é a maior fonte de sofrimento da vida em civilização (FREUD, 1996 [1930 {1929}])). A ética, define, é uma

tentativa de tratar tal sofrimento, uma espécie de terapêutica. No entanto, trata-se de uma medida Supereuóica.

Freud (1996 [1930 {1929}]) declarou ter se colocado, algumas vezes, em oposição ao Supereu de seus pacientes, na tentativa de diminuir as suas exigências, tendo em vista que o Supereu é uma das fontes de sofrimento do homem, já que ele se preocupa pouco com a felicidade do Eu, considerando as dificuldades externas insuficientes para garantir a obediência do Eu. No entanto, não é apenas em relação ao Supereu individual que ele levanta severas críticas, mas também em relação ao Supereu cultural.

Ele [o Supereu cultural] também não se preocupa de modo suficiente com os fatos da constituição mental dos seres humanos. Emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-la. Pelo contrário, presume que o Eu de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o Eu desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre seu Isso. Trata-se de um equívoco e, mesmo naquelas que são conhecidas como pessoas normais, o Isso não pode ser controlado além de certos limites. Caso se exija mais de um homem, produzir-se-á nele uma revolta ou uma neurose, ou ele se tornará infeliz (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 145).

Freud se indaga sobre a possibilidade de se levar a analogia entre o Supereu individual e o cultural às últimas consequências, afirmando que, sob a influência de certas premências culturais, algumas civilizações se tornaram "neuróticas".

Seus críticos, imagina o autor, argumentariam que a civilização tem um curso obrigatório por natureza e que tanto as restrições da vida sexual quanto o estabelecimento dos ideais culturais seriam tendências impossíveis de serem desviadas ou postas de lado pelo homem. Tal justificativa, esclarece Freud, é um exemplo do quanto o sujeito tem seu juízo de valor baseado diretamente nos seus desejos de felicidade, esforçando-se para apoiar com argumentos as suas ilusões (FREUD, 1996 [1930 {1929}] p. 147). Em contraponto, Freud está atento ao fato de que, na história da humanidade, as restrições sexuais e as exigências culturais se transformaram e se transformam, sendo algumas relegadas e outras substituídas.

Embora Freud entenda a dificuldade de se "descobrir nos fenômenos de desenvolvimento cultural o papel desempenhado por um Supereu" (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 146), tendo em vista a dificuldade de se encontrar um ponto de comparação para o grande grupo da civilização, ainda assim alimenta a esperança de que essa linha de pensamento faça novas descobertas. A cautela de Freud em relação a uma certa aplicação da psicanálise à cultura pode soar retórica, se observarmos que, em "O mal-estar na civilização", essa foi a sua "linha de pensamento". Vejamos o que, a partir daí, ecoa no tema da educação.

1.4.2 A educação no âmbito do segundo dualismo pulsional

A grande consequência da segunda teoria pulsional para o tema da educação consiste na condição de insuperabilidade do conflito entre pulsão de morte e pulsão de vida, definindo a insuperabilidade do conflito entre sujeito e civilização, ou seja, entre as exigências pulsionais e as exigências da vida em grupo.

A tese de que se trata de um conflito inconciliável é principalmente uma ruptura com as ideias de 1908, quando Freud acreditava que uma reforma educacional e o afrouxamento da moral sexual civilizada traria resultados benéficos para os hábitos sexuais dos sujeitos e, conseqüentemente, para a saúde mental dos mesmos. Na contramão dessa postura esperançosa, Freud, no artigo publicado em 1930, defende que a civilização comporta uma estrutura que se opõe aos interesses do sujeito, e que essa estrutura não é passível de reforma.

Quando, com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada às nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; quando, com crítica impiedosa, tentamos pôr à mostra as raízes de sua imperfeição, estamos indubitavelmente exercendo um direito justo, e não nos mostrando inimigos da civilização. Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas. Mas talvez possamos também nos familiarizar com a ideia de existirem dificuldades, ligadas à natureza da civilização, que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 120).

Ao longo desse trabalho, Freud desenvolve a tese de que a "natureza" da civilização está na renúncia pulsional que ela exige a cada integrante, cujo indício é o que o autor nomeou de *mal-estar*, sentimento de culpa e ansiedade social que cada sujeito experimenta na vida em grupo.

Trata-se da renúncia pulsional demonstrada por Freud através mito do surgimento da civilização, contado em 'Totem e Tabu' (FREUD, 1996 [1913 {1912-13}]) e também através do complexo de Édipo. Cada membro da civilização deve se submeter às leis contra o incesto e contra o parricídio, renunciando assim a uma parte fundamental de sua satisfação pulsional. Nas palavras de Freud: "O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança" (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 119). Há, portanto, por parte do sujeito, uma perda fundamental realizada em sua entrada na civilização.

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permanece unida contra todos os indivíduos isolados. O poder dessa comunidade é então estabelecido como "direito", em oposição ao poder do indivíduo, condenado como "força bruta". A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 101/102).

Os mitos freudianos sobre o desenvolvimento da civilização são uma tentativa de marcar essa passagem da força bruta individual para a força do grupo. Em analogia ao desenvolvimento da civilização, o desenvolvimento da criança também exige o estabelecimento de uma lei inaugural cuja função é estabelecer o recalque, a renúncia pulsional à qual nenhum sujeito escapa.

Se por um lado a vida na civilização exige de cada membro uma perda pulsional, por outro lado, embora ela creia que sim, não tem maiores "direitos" do que esse, pois o sujeito, devido à sua constituição pulsional, porta uma importante parcela de ineducabilidade. O sujeito sempre reivindicará sua liberdade contra a vontade do grupo. A condição pulsional de cada um perturba o relacionamento entre os homens, levando a civilização a um elevado gasto de energia com os esforços para estabelecer limites às pulsões. Nesse processo, os limites da sua influência também se apresentam.

Como vimos, nesse momento de sua obra, Freud não se refere à sexualidade enquanto ameaça para a sobrevivência do sujeito ou da civilização. Sua atenção agora está voltada especialmente para a pulsão de morte, cuja manifestação, a agressividade, constitui um dos maiores obstáculos à vida comunal. Em oposição à inclinação constitutiva do homem para a agressividade mútua, o Supereu cultural impõe aos seus integrantes o mandamento de amar o próximo como a si mesmo; exigência que Freud considera impossível de ser realizada e absurda de ser exigida, já que não há nada mais difícil para o sujeito do que amar um estranho.

O Supereu cultural, guardião de uma ética do bem e da felicidade, exagera em suas exigências e negligencia o impossível, tornando o sujeito tão infeliz quanto a própria agressividade o faz. Por isso, em "O mal-estar" (1996 [1930 {1929}]), Freud propõe que a felicidade não está "programada" pela constituição do homem, tendo em vista que enquanto o aparelho psíquico é regido pelo princípio de prazer, a realidade externa - incluindo aí, a relação com os outros - está em desacordo com essa lei, tornando árduo o seu êxito.

Soma-se a isso o fato de que, mesmo quando o princípio de prazer está sendo satisfeito, torna-se desprazer com o prolongamento da satisfação. Assim, se o homem não encontra tantas oportunidades para satisfazer o princípio de prazer e também só o experimenta em comparação a um outro estado contrastante, então, declara Freud (1996 [1930 {1929}]), a felicidade do homem não consta nos planos da "Criação", sendo da ordem do impossível.

No entanto, a civilização não reconhece tal impossível, mascarando-o como proibições que acabam por exacerbá-lo. É a essa postura civilizatória que Freud passa a dirigir suas críticas, que acabam por recair sobre a educação.

(...) a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se evidente, nesse fato, que se está fazendo um certo mau uso das exigências éticas. A rigidez dessas exigências não causaria tanto prejuízo se a educação dissesse: “É assim que os homens deveriam ser, para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terão de levar em conta que eles não são assim”. Pelo contrário, os jovens são levados a acreditar que todos os outros cumprem essas exigências éticas – isto é, que todos os outros são virtuosos (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 137).

A educação nega a constituição pulsional do homem, e por isso mesmo fracassa em sua tentativa de fazer dele alguém “virtuoso”: “a despeito de todos os esforços, esses empenhos da civilização até hoje não conseguiram muito” (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 117). O ideal civilizatório, como todo ideal, acaba sempre por fracassar.

O processo educativo, tal como o processo civilizatório, não abole as premências pulsionais do sujeito, o que implica num certo “fracasso” do mesmo. O seu resultado não se dá por completo, sem resto: “A educação, ainda que envide esforços de adaptação ao pacto social, encontrará um limite, um *ineducável* instalado no cerne do processo pulsional” (VOLTOLINI, 2011, p. 59).

Nessa perspectiva, o fato de as pulsões sempre reclamarem suas satisfações, não sendo suscetíveis à anulação, torna o suposto “fracasso” da educação em um “sucesso”, no sentido de que há uma face positiva desse ineducável, que é, nos termos de Voltolini (2011, p. 56), a *liberdade humana*. Todas e quaisquer teorias e metodologias educacionais encontram um limite em seu objetivo de “adaptação ao pacto social”, “fracassando”. Assim, o que para a educação é um fracasso, já que os ideais devem ser alcançados, na leitura psicanalítica, é próprio da experiência humana.

Em 1925, em “Prefácio à *Juventude Desorientada*, de Aichhorn”, Freud escreve aquilo que veio a se tornar um aforismo freudiano: “aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três

profissões impossíveis - educar, analisar e governar" (FREUD, 1996 [1925], p. 307). Embora nessa ocasião não desenvolva o sentido de "impossível", as interpretações de Millot (1987) e de Voltolini (2011) passam pela observação de que as três profissões se baseiam em supostos "poderes" de um homem sobre outro homem, cujo "poder" estaria no uso da palavra. Por terem a palavra como instrumento fundamental, tais profissões são, na verdade, limitadas em seu "poder" pelo fato de não haver como submeter o inconsciente, sendo ele que nos sujeita.

O professor não sabe, mas, ao ensinar, ele se dirige ao inconsciente da criança, e através de suas palavras, o seu inconsciente também se manifesta. O professor não só não sabe dessa influência inconsciente, como também não sabe que ela é mais determinante para o ensino do que suas intenções conscientes. Por isso, não há na educação uma relação de causalidade entre os meios pedagógicos e os efeitos obtidos, assim como não há relação de domínio entre professor e aluno.

Em suma, o percurso de Freud pelo tema da educação pode ser condensado da seguinte forma: há uma primeira abordagem da educação no âmbito das neuroses atuais e no início da definição das psiconeuroses de defesa, em que o recalque tem como agente as normas sociais, sendo a educação o agente primordial da repressão enquanto desencadeadora do recalque. Em um segundo momento, no quadro teórico do primeiro dualismo pulsional, a própria pulsão sexual suscita desprazer, conflito psíquico e, conseqüentemente o desencadeamento do recalque. A educação enquanto repressão seria uma "roupagem" daquilo que é organicamente determinado pela natureza da pulsão sexual. O terceiro e último momento é introduzido pelo segundo dualismo pulsional, em que a civilização é compreendida como processo de "desnaturalização" do homem, tornando imprescindível a cada recém-chegado uma perda pulsional que retorna para o sujeito como insatisfação e mal-estar.

A partir dessa última abordagem, a educação é tida, por um lado, como uma tarefa **impossível**, fadada ao fracasso, mas, por outro lado, é tão **necessária** quanto as margens de um rio: "o transbordamento indicaria o enfraquecimento do rio, a impossibilidade de se alcançar o seu destino: a satisfação de desembocar no mar" (BARROS, 2015, p. 9).

Em Freud, o que inscreve o impossível e o necessário da educação é a realidade, especialmente, a realidade da existência do outro. Dessa forma, a educação passa a ser vista de forma decolado da figura do educador, sendo atribuída a uma consequência da vida em grupo.

No entanto, ainda resta em Freud uma certa incompreensão sobre a causa da civilização e da operação da educação, não sendo à toa que recorre aos mitos para explicá-la.

Tentei demonstrar que os destinos dessa horda [a horda primeva] deixaram traços indestrutíveis na história da descendência humana e, especialmente, que o desenvolvimento do totemismo, que abrange em si os primórdios da religião, da moralidade e da organização social, está ligado ao assassinato do chefe pela violência e à transformação da horda paterna em uma comunidade de irmãos (FREUD, 1996 [1921], p. 133).

Os mitos freudianos são revistos por Lacan a partir de novos aportes teóricos, de forma que, em seu retorno a Freud, ele nos dá novos e importantes subsídios para pensar a educação. Vejamos no próximo capítulo o quanto ele avança em relação à abordagem psicanalítica da educação.

2 LEITURAS LACANIANAS SOBRE A EDUCAÇÃO

Como vimos no primeiro capítulo, a noção de educação em Freud sofre um deslocamento de uma concepção da educação enquanto moral, excessiva e patogênica, à concepção de uma tarefa necessária e impossível. Necessária porque inaugura o campo da cultura e impossível porque incide sobre o pulsional, pretendendo dominá-lo.

A última definição de educação comporta, assim, uma espécie de contradição. Por um lado, ela é imprescindível, pois é a operação de entrada na civilização, a qual nenhuma criança escapa. Por outro lado, a educação não pode escapar à renúncia de parte de sua pretensão. Ao mesmo tempo, o sujeito não escapa à renúncia pulsional, mas comporta um *ineducável*. Tanto a educação quanto a satisfação pulsional têm um ponto de impossível, mas não deixam de reivindicar incessantemente a expansão de seu domínio.

A pedra angular da civilização é a renúncia pulsional do sujeito, e Freud em "O mal-estar na civilização" (1996 [1930 {1929}]) enfoca a *pulsão de morte* como um dos maiores obstáculos à vida em grupo. A pulsão de morte, que Freud chamou dez anos antes de "além do princípio do prazer", é resgatada por Lacan, ressignificada e renomeada de *gozo*. Com novos contornos, o gozo adquire um lugar fundamental no ensino de Lacan: "É por demais evidente que o gozo constitui a substância de tudo de que falamos em psicanálise" (LACAN, 2008 [1968-69], p. 44).

É a partir da releitura da pulsão de morte e sua consequente construção do conceito de gozo que Lacan faz uma leitura do laço social, afirmando que "toda formação humana tem, por essência, e não por acaso, de refrear o gozo" (LACAN, 2003 [1967a], p. 362). A articulação entre gozo e laço social permite o autor a ir além de Freud. Lacan não só relê o paradigma de laço social apresentado por Freud em "Psicologia de grupo e análise do eu" (1996 [1921]), mas também introduz outras três formas de laço, constituindo a *Teoria dos Discursos*.

A teoria dos discursos é peça fundamental para uma leitura psicanalítica da educação por conceber o necessário e o impossível da educação como efeitos da linguagem, como indica Alberti (1996): "Da educação sexual à educação na escola, passando pela educação à mesa, a educação religiosa, a educação no trânsito, a universitária, entre outras, sempre estão levadas em conta: a linguagem – que permite a transmissão – e a lei a transmitir" (ALBERTI, 1996, p. 3). Eis aí a primeira tarefa da educação em Lacan a partir da qual as outras são possíveis: através da conjugação do gozo com a lei, fazer operar o impossível da castração e a

possibilidade de lidar com ele. Tal operação está inscrita no que Lacan (1992 [1969-70]) definiu como *discurso do mestre*. Outra tarefa da educação, relacionado à transmissão do "desejo de saber", pode ser relacionada ao *discurso da histérica* e, por fim, o *discurso universitário* é homólogo a um ensino burocrático.

2.1 A teoria dos discursos

O *seminário, livro 17* (1992 [1969-70]) se tornou um marco na obra de Lacan especialmente por dois motivos, que não deixam de se articular. O primeiro diz respeito às circunstâncias históricas em que Lacan o profere; o segundo diz respeito à história dos conceitos lacanianos, já que há aí um avanço em seu ensino.

O seminário teve início em novembro de 1969, quando a atmosfera de Paris era de contestação política por parte dos estudantes, iniciada anos antes em diversas partes do mundo. Especialmente na França, a conhecida "revolução estudantil de maio de 1968" contestou o sistema universitário e os valores tradicionais da sociedade francesa, questionando a ordem social. Uma greve estudantil acabou por desencadear uma greve geral no país.

Logo no início do seminário, em 3 de dezembro de 1969, Lacan foi interpelado pelos estudantes sobre a relação entre a psicanálise e a revolução, retrato de que o seminário foi radicalmente atravessado pelo contexto político da época. Lacan se posicionou: "As pessoas que por motivos diversos me querem bem advertiram-me que a contestação estava à espreita. Elas não se dão conta o suficiente de que eu também estou à espreita da contestação" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 23). Assim, a teoria dos quatro discursos pode ser vista como uma resposta à chamada "revolução" estudantil, termo que Lacan acabará por demonstrar ambíguo, visto que seu sentido etimológico é retorno ao ponto de partida (LACAN, 1992 [1969-70], p. 57).

Não só as circunstâncias históricas de 69 têm importância para o ensino de Lacan, como o seminário em questão tem grande importância para a história da psicanálise. O *seminário, livro 17* (1992 [1969-70]) é histórico porque a teoria dos discursos nele apresentada articula dois campos nunca antes articulados, o *campo da linguagem* e o do *gozo*.

Tal articulação tem uma "pré-história", que é a história do conceito de Outro em Lacan. Miller (1999) delimita três paradigmas do Outro em Lacan. O primeiro inclui os dez

primeiros seminários e é chamado de *autonomia do simbólico*, nome que designa o simbólico como tendo suas próprias leis, preponderantes em relação aos outros registros, o do imaginário e do real. Seu contexto teórico é o da postulação de 1953, em "Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise", de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Do décimo primeiro seminário ao vigésimo, o Outro é articulado ao objeto *a*, enquanto que no terceiro paradigma, Lacan privilegia o outro em detrimento do Outro.

É no âmbito do segundo paradigma do Outro que a teoria dos discursos é formulada, fundando a articulação entre linguagem e gozo, e, conseqüentemente, entre sujeito e Outro. A partir daí, temos uma teoria lacaniana do laço social, entendido de forma radicalmente distinta da noção de intersubjetividade. O laço social, para Lacan (1992 [1969-70]), não se dá entre dois sujeitos, mas entre um único sujeito e o Outro.

Todavia, ao mesmo tempo em que o discurso é uma formulação do laço social, inscreve também a seu ponto de impossível. Entre sujeito e Outro vigora um hiato radical, visto que cada um deles pertence a dois campos distintos, cuja fronteira é intransponível. O Outro é o real impossível¹⁰ de ser todo simbolizado, enquanto o sujeito é o ser falante, tendo a linguagem como mediadora imprescindível da sua relação com o mundo.

Na expressão de Voltolini (2011, p. 25), o impossível do laço entre sujeito e Outro é um "inalcançável estrutural", bem exemplificado por Lacan em *O seminário, livro 20, Mais, Ainda* (1993 [1972-1973]). Nessa ocasião, Lacan utiliza o paradoxo do Aquiles e da tartaruga, do filósofo pré-socrático Zenão, para ilustrar a *não existência da relação sexual*, aforismo lacaniano para denotar a categoria do impossível.

Do ponto de vista lógico, seria impossível a Aquiles, o mais veloz dos guerreiros, alcançar e ultrapassar a tartaruga com a qual compete em uma corrida, e à qual foi dada uma pequena vantagem na partida. Aquiles nunca a alcançaria porque na altura em que atingisse o ponto de onde a tartaruga partiu, a mesma já teria se deslocado para um ponto mais adiante. Isso porque, do ponto de vista lógico, a distância que os separa é infinitamente divisível, de modo que, para atingir a tartaruga, é preciso que Aquiles percorra uma parcela da distância que os separa. Ao percorrê-la, outras parcelas, na verdade, infinitas parcelas, ainda faltarão. "Ainda falta. E é preciso que Aquiles dê o segundo passo, e assim por diante" (LACAN, 1993 [1972-1973], p. 16).

Nos termos de Voltolini (2011):

¹⁰ Nesta tese, baseamo-nos na fórmula que Lacan apresenta no seminário 17: "o impossível é o real" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 175).

Se a distância entre eles fosse de vinte metros, por exemplo, quando Aquiles chegasse aos primeiros vinte metros, a tartaruga já teria andado pelo menos alguns centímetros, de modo que, se seguíssemos dividindo a distância restante, o fim nunca chegaria, porque zero, afinal, não é metade de número nenhum. No plano prático, físico, a distância seria certamente atingível e Aquiles alcançaria e ultrapassaria a tartaruga, vencendo o desafio. Mas o plano de sua formulação cria uma impossibilidade (VOLTOLINI, 2011, p. 26).

Assim, do ponto de vista da lógica, a corrida entre Aquiles e a tartaruga teria como vencedora a tartaruga, enquanto que do ponto de vista prático, Aquiles venceria a corrida. Eis aí o paradoxo de Zenão, que é, em última instância, o paradoxo da superposição da dimensão simbólica, aqui representada pela linguagem matemática da lógica, e a dimensão do real, demonstrada aqui pela distância física. Tem-se um paradoxo porque as dimensões do simbólico e do real são superpostas, o que, de fato, não podem ser.

A teoria dos discursos é, então, uma tentativa de articular linguagem e gozo sem deixar de demonstrar seu ponto de impossível. Para apresentar a teoria, abordaremos em separado o campo da linguagem e o campo do gozo. Separemo-los para depois articulá-los, tal como foi se dando em Lacan o movimento de construção do conceito de discurso.

2.1. 1 O terreno da teoria dos discursos

2.1.1.1 O campo da linguagem

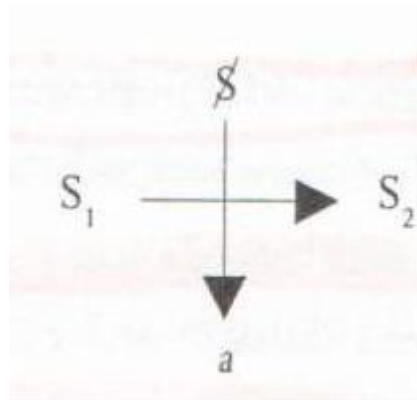
Os discursos são construídos por Lacan a partir de quatro letras: S_1 , S_2 , $\$$, a . Tais letras já vinham sendo usadas por Lacan em seus seminários anteriores a 1969-70 e formam, junto com outras tantas letras, o que o próprio denominou de *álgebra lacaniana*. Já a combinação dessas letras forma um *matema*.

As letras e os matemas são introduzidos por Lacan em seu ensino como uma tentativa de falar sobre algo que é desprovido de sentido, a saber, o real. Tendo em vista que são os suportes mínimos da linguagem, são tidos por Lacan como a maior aproximação possível entre dois registros distintos, o do simbólico e do real.

Lacan se encontra às voltas com o desafio de transmitir a psicanálise sem os riscos dos longos desvios desencadeados pela fala. Como esclarece Jorge (2002), "o matema implica (...)

a possibilidade de transmissão pelo escrito e independente da fala daquele que transmite" (JORGE, 2002, p. 22). Nessa tarefa, a matemática se torna um tipo ideal de formalização e as letras e matemas vão adquirindo gradativamente um papel central no ensino de Lacan, tendo a vantagem de permitir um vasto número de leituras, mas não sem que tais leituras tenham um mínimo em comum.

As quatro letras essenciais para a transmissão da lógica do significante são apresentadas por Jorge (2002, p. 23) da seguinte forma:



A fórmula básica da lógica significante é: o significante representa o sujeito para um outro significante (LACAN, 1992 [1969-70]). Trata-se de uma releitura da fórmula do filósofo e lógico Charles Pierce¹¹, para quem o *signo* representa alguma coisa para alguém. A releitura se dá pela substituição do alguém-destinatário do signo para fazer surgir o Outro significante, isto é, o sistema simbólico que determina o enganchamento de um significante no outro. Temos, então, outra fórmula básica: a relação fundamental de um significante com outro significante (LACAN, 2003 [1961-62]).

Em *O seminário, livro 9*, de 1961-62, ainda inédito, Lacan retoma a noção de identificação imaginária de 1949, desenvolvida no artigo "O estádio do espelho como formador da função do eu", para se distanciar da mesma com uma outra noção de identificação, cujas leis são articuláveis enquanto "identificação de significantes" (LACAN, 2003 [1961-1962], p. 26). Trata-se de abordar a identificação a partir da relação do sujeito com o significante, o que torna necessário tomar como ponto de partida a linguagem e o significante.

¹¹ Charles Sanders Pierce, norte-americano, filósofo, matemático, considerado fundador do pragmatismo e da semiótica.

Enquanto a experiência subjetiva da identificação imaginária nos permite concluir que **A** é **A**, ou que uma bola que desaparece e volta a aparecer é a mesma bola; em relação ao significante, não é consistente dizer que **A** é **A**. Isso porque o primeiro **A** e o segundo **A** querem dizer coisas diferentes, já que, para começar, ocupam lugares diferentes na frase, e, avançando, porque dentro do estatuto mesmo de **A** está inscrito que **A** não pode ser **A**. Trata-se do advento do significante enquanto significante, ou seja, enquanto portador do estatuto de um traço, suporte para conotar a diferença em estado puro.

Como alteridade radical, o significante não pode definir a si mesmo, só sendo possível defini-lo como “não sendo o que são os outros significantes” (LACAN, 2003 [1961-61], p. 57). Chega-se, assim, à necessidade de uma cadeia com ao menos dois significantes, pois um significante em si não manifesta outra coisa senão a presença da diferença.

Como efeito da cadeia, afirma Lacan (1992 [1969-70]), temos a representação do sujeito. A definição de significante e de sujeito são dependentes entre si, além de comportarem, como observa Miller (1999), uma definição circular e paradoxal, pois, a partir dessa fórmula, Lacan acaba por definir o sujeito como sendo representado por um significante para outro significante. Tal definição comporta a idéia de que o sujeito é representado porque nunca é apresentado. Miller (1999) sintetiza assim: "Ele não é jamais, a não ser representado" (MILLER, 1999, p. 97).

A impossibilidade estrutural do sujeito ser apresentado torna necessária a repetição da cadeia significante, o que não soluciona o impossível. A representação do sujeito pelo significante não é completa e não é passível de ser. Trata-se da lógica binária do significante, derivada do fato de que o significante não poder ser pensado sozinho. A partir daí, tem-se a circularidade da definição; um significante só se define em relação a outros significantes, precisando, no mínimo, da articulação S_1 - S_2 . Há um mínimo, mas não há um máximo, pois a necessidade de um outro significante não se esgota.

Por ser representado apenas entre dois significantes, e por essa representação não ser integral, Lacan define o sujeito como *barrado* ou *sujeito dividido*, designado pela letra $\$$. Tal definição não coincide com a noção de indivíduo, que significa o *indivisível*, aquele que não se divide porque é reduzido a uma identidade. Em Lacan, o sujeito é o indivíduo enquanto afetado pelo inconsciente (LACAN, 1985 [1972-73]), enquanto dividido pelo inconsciente, condição que modifica a própria noção de indivíduo. Portanto, a lógica do significante está na origem do sujeito dividido pelo inconsciente.

Lacan (1992 [1969-70]) designa como S_1 e S_2 os dois significantes entre os quais o sujeito é representado. O S_1 é o *significante-mestre* e apresenta a marca fundadora do sujeito,

duas características articuladas na homofonia entre as palavras francesas *maître* - mestre - e *m'être* - me ser. Não se trata exatamente de **um** significante, mas de um conjunto. S_1 está contido dentro de um conjunto maior de significantes, o tesouro dos significantes, o Outro. Mas desse conjunto maior, ele se destaca, por ser uma referência privilegiada para o sujeito, de modo que constitui uma marca fundadora e originária. Assim, todo significante pode ocupar a posição de S_1 , mas não pode ser um significante qualquer. O S_1 é o significante que, intervindo em uma bateria significante já articulada, faz com que surja o sujeito dividido, o \$.

O S_2 é justamente a bateria significante na qual o S_1 intervém. Lacan, novamente, propõe que não se trata de **um** significante, mas de um conjunto. Esse conjunto pode ser designado como o conjunto dos significantes que não têm o valor de S_1 para o sujeito. S_2 também é nomeado por Lacan (1992 [1969-70]) de *saber*, pois se trata de uma bateria significante "que não temos direito algum, jamais, de considerar dispersa, de considerar que já não integra a rede do que se chama um saber" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 11). S_2 é um saber na medida em que não se trata de um conjunto caótico de significantes, mas de uma rede articulada do campo do Outro. Lacan sublinha ainda que se trata de um conjunto faltoso, furado. O matema dessa falta é S (A barrado), pois se trata de considerar que o Outro é faltoso, barrado. Sua falta é articulada por Lacan à falta de inscrição da diferença sexual, que se constitui como uma falta, um furo real no simbólico.

Da articulação S_1 - S_2 , surge, além do \$, uma perda, designada pela letra *a*. No seminário em questão, a representação significante do sujeito é simbólica, mas a perda *a* que dá origem pertence ao real e leva o nome de objeto *a*, que ora terá o valor objeto causa do desejo, ora de mais-de-gozar. É essa dupla-face do objeto *a* que introduz a proposta de que há uma relação íntima entre o campo da linguagem e do gozo.

2.1.1.2 O campo do gozo

O conceito de gozo é uma invenção lacaniana. Tamanha é a sua importância no ensino de Lacan que ele afirma que o campo do gozo devia levar seu nome e ser chamado de *campo lacaniano* (1992, [1969-70], p. 85). Por outro lado, Lacan ajusta sua dívida com Freud, afirmando inúmeras vezes que uma das dimensões do gozo pode ser verificada em sua obra, mais exatamente, na concepção da pulsão de morte. O que ele não deve a Freud é a noção de mais-de-gozar. Esta quem inventou - é o próprio Lacan (1992 [1969-70]) quem o afirma - foi

Marx em *O capital* (1985 [1867]), com a noção de *mais-valia*. Precisemos, então, que a invenção lacaniana foi reelaborar as noções freudiana de pulsão de morte e marxiana de mais-valia enquanto o campo fundamental da economia psíquica, relacionando-o com a sua causa, a saber, a inscrição do ser na linguagem.

O termo *gozo* não está de todo ausente nos escritos freudianos. Ele pode ser verificado no mito de *Totem e Tabu*, quando Freud declara que o pai da horda gozava de todas as mulheres, sendo por isso assassinado por seus filhos. Com esse ato, no entanto, seus filhos não puderam herdar o gozo do pai, pois para não se digladiarem, foi necessário que se fizessem irmãos, submetidos à mesma lei de interdição. Desse modo, o gozo permanece do lado do pai, mesmo que ele esteja morto; ou melhor, precisamente por isso.

(...) todo homem nascido de um pai, sobre o qual dizem que é na medida em que está morto que ele - o homem - não goza daquilo que tem para gozar. Portanto, a equivalência se dá em termos freudianos, entre o pai morto e o gozo. É ele que guarda este último como reserva, por assim dizer (LACAN, 1992 [1969-70], p. 129).

Como gozo do pai morto, ou melhor, como o gozo impossível para o homem, o termo denomina a satisfação plena - aquela que não existe. Caso existisse, haveria "O" objeto pulsional, e não haveria perda de objeto para o ser falante; o homem se complementaria com o objeto, e aí estaria o seu gozo. Trata-se, portanto, de um gozo mítico, que, também miticamente, é proibido a cada membro da civilização.

Como consequência da interdição e da perda de objeto, que figuram o que Freud chamou de *complexo de Édipo*, o sujeito tende à repetição, na tentativa incansável de reencontrar o objeto perdido. O nome freudiano para a tendência à repetição é *pulsão de morte*, visto que a complementaridade sujeito/objeto é tomada como o retorno ao inanimado.

Se para Freud o gozo é impossível e a pulsão de morte é a tendência a buscá-lo, para Lacan a pulsão de morte é o gozo possível, tendo em vista que só há repetição porque no desencontro com o objeto, há gozo. Lacan é claro: na repetição, há gozo.

Não deixamos de designar o ponto de onde extraímos essa função do objeto perdido. É do discurso de Freud sobre o sentido específico da repetição no ser falante. De fato, não se trata, na repetição, de qualquer efeito de memória no sentido biológico. A repetição tem uma certa relação com aquilo que, desse saber, é o limite - e que se chama gozo (LACAN, 1992 [1969-70], p. 13).

A repetição no ser falante não deriva do saber enquanto instinto ou do ciclo biológico - como o ciclo da digestão, por exemplo, que termina e recomeça em um movimento contínuo e

repetitivo. Essa tese já havia sido demonstrada por Freud. Há algo que faz limite ao saber biológico - o ser falante pode não comer. Trata-se da memória de um modelo de satisfação cuja radicalidade está em ser independente de seus efeitos, ou melhor, independente do princípio de prazer, de modo que a busca pela complementaridade não é necessariamente prazerosa.

O nome freudiano desse "além do princípio de prazer" é pulsão de morte. O nome lacaniano é gozo. Porém, de Freud a Lacan, o que se dá não é apenas um rebatizado. Lacan foi influenciado por um contexto cultural e filosófico distinto do de Freud, e com essa bagagem, acaba por contribuir com novas perspectivas em relação ao tema. Talvez possamos anunciar que o gozo tal como Lacan o propõe só pôde advir a partir da inscrição da lógica significante em sua teoria. É a linguagem que determina o gozo, tanto no ensino de Lacan quanto na economia psíquica: "(...) é efetivamente como ligado à própria origem da entrada em ação do significante que se pode falar de gozo"(LACAN, 1992 [1969-70], p. 188).

A relação íntima entre gozo e linguagem é uma marca do pensamento lacaniano, mas não abarca todas as definições pelas quais o conceito passou ao longo de seu ensino. Miller (1999), por exemplo, distinguiu seis paradigmas de gozo no ensino de Lacan e nós iremos acompanhá-lo brevemente nessa esquematização para chegarmos ao paradigma que contribui especialmente para a nossa pesquisa.

Miller (1999) chamou de *imaginarização do gozo* o primeiro paradigma, que pode ser encontrado nos primeiros quatro seminários de Lacan, efeito da introdução do simbólico como a dimensão na qual se baseia a experiência analítica e mesmo a existência. Contrapondo-se aos pós-freudianos, Lacan introduziu na ideia de comunicação a instância do Outro, que foi ganhando espaço no aporte teórico lacaniano. Cada vez mais, Lacan entendeu o eixo simbólico como autônomo, como tendo exigências e lógica próprias. Nesse momento de seu ensino, Lacan estava às voltas com a ideia de uma satisfação semântica - do sentido que se cifra e se decifra - e do sintoma como sentido recalcado, mas percebeu ali que algo escapava à satisfação da ordem simbólica, que era uma satisfação da ordem do imaginário, nomeada de gozo.

O simbólico não é todo, que ele deixa fora de si o imaginário que é uma outra ordem de realidade onde se cumpre uma outra ordem de satisfação. Dito de outra forma, diante da satisfação simbólica, que estende seu império sobre o conjunto do psiquismo, subsiste satisfação imaginária que chamamos propriamente de gozo (MILLER, 1999, p. 88).

Nesse primeiro paradigma, portanto, a libido e o gozo têm estatuto imaginário, sendo localizados no eixo a-a' do estádio do espelho, contrapondo-se à linguagem, à palavra e à comunicação. A base desse paradigma, portanto, é a disjunção entre significante e gozo do corpo, sendo este último uma barreira à elaboração simbólica.

O segundo paradigma, introduzido em *O seminário, livro 5* (1999 [1957-58]), é a *significantização do gozo*, que diz respeito à proposição de que os termos imaginários são de fato termos simbólicos. Trata-se da inscrição da libido em termos simbólicos e a consequente significação do gozo pelo desejo; operação desencadeada pela castração. Nas palavras de Miller: "a pulsão é reduzida a uma cadeia significante. Logo tudo que se pode dizer da satisfação é sempre dito em termos simbólicos" (MILLER, 1999, p. 90). De certa forma, a significantização acaba por apagar o gozo.

O terceiro é chamado de paradigma do *gozo impossível* ou do *gozo real*, introduzido em *O seminário, livro 7: a ética da psicanálise* (LACAN, 1997 [1959-60]). Miller (1999) relata que Lacan considerava o seu sétimo seminário um corte e que, de fato, ao menos em relação ao conceito de gozo, tal seminário apresentava uma descontinuidade em relação aos dois primeiros paradigmas, que se encontravam misturados nos seminários anteriores. A novidade que funciona como um corte é a articulação do gozo com uma leitura lacaniana de *das Ding* freudiano.

O que quer dizer *das Ding*, a Coisa? Quer dizer que a satisfação, a verdadeira, a pulsional, a *Befriedigung* não se encontra nem no imaginário, nem no simbólico, que ela está fora do que é simbolizado, que ela é da ordem do real (MILLER, 1999, p. 91).

A montagem imaginária e simbólica e o princípio do prazer servem como barreira que contém o gozo real. De fato, trata-se de um gozo inacessível porque é um vazio, constituído pela castração. A mãe é aqui o paradigma do objeto, barrada pelo Édipo, sendo portanto inacessível. O único acesso possível ao gozo real se dá pela via da transgressão dessas barreiras. Ou seja, pelo excesso e pelo mal, em contraposição à homeostase do prazer e à ordem do bem.

O impasse que esse paradigma traz é a exclusão do gozo do inconsciente, visto que este é definido pela similaridade estrutural com a linguagem. O gozo aqui é aquilo sobre o que o inconsciente, justo porque é simbólico, não pode falar. Tal impasse leva Lacan a se indagar sobre a relação do significante com aquilo que está fora da simbolização, possibilitando a construção do conceito de objeto *a*.

O quarto paradigma é apresentado em *O seminário, livro 11*: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (LACAN, 1998 [1964a]) e é chamado por Miller (1999) de *gozo normal*. A disjunção entre o simbólico e o gozo do paradigma anterior é desfeita por uma nova aliança entre eles através do objeto *a*.

O gozo normal integra o corpo fragmentado pelas pulsões parciais, levando a pulsão a seu percurso normal de idas e vindas. Articula-se a isso uma mudança no conceito de inconsciente, que passa a ser descrito como uma borda que abre e fecha, tal como uma zona erógena, e, portanto, tal como o gozo. Assim, o inconsciente simbólico e a pulsão compartilham de uma mesma estrutura de funcionamento.

Há uma cavidade na pulsão provocada pela anulação significativa, que é preenchida, sempre inadequadamente, por um objeto, os objetos *a*. O objeto adequado está perdido. No entanto, nesse seminário, essa perda não se dá por causa do significante, mas aparece como uma perda natural.

A importância desse paradigma é a novidade introduzida pelo conceito de objeto *a*, visto que ele faz uma mediação entre a Coisa e o Outro. O objeto *a* é elemento de gozo e, ao mesmo tempo, provém do Outro. Nas palavras de Miller (1999): "De certa maneira, o objeto pequeno *a* traduz uma significantização do gozo, respeitando, sem dúvida, o fato de que não se trata aí de significante" (MILLER, 1999, p. 95). Assim, embora não seja significante, ele é dotado de uma propriedade significativa, qual seja, a de se apresentar como um elemento. O objeto *a* se constitui de uma matéria significativa e uma substância de gozo.

O quinto paradigma é do *gozo discursivo*, localizado por Miller (1999) nos seminários 16 (LACAN, 2008 [1968-69]) e 17 (LACAN, 1992 [1969-70]) e também em "Radiofonia" (LACAN, 2003 [1970]). Trata-se de um novo corte, pois:

Antes desse quinto paradigma, sempre havia em Lacan, de uma maneira ou de outra, inicialmente, a descrição da estrutura, da articulação dos significantes, do Outro, da dialética do sujeito e, depois, em um segundo tempo, a questão era de saber como que o ser vivo, o organismo, a libido eram capturados pela estrutura. O que muda, com a noção de discurso, é a ideia de que a relação significante/gozo é uma relação primitiva e originária (MILLER, 1999, p. 95/96).

Nesse paradigma, o gozo tem uma relação tão primitiva com o significante que Miller reescreve a máxima lacaniana "um significante é o que representa o sujeito para um outro significante" como "o significante representa um gozo para um outro significante" (MILLER, 1999, p. 96). A partir daí, é possível concluir que há uma equivalência entre gozo e sujeito, e que o significante, ao representá-los, fazemos-os faltar: "talvez, não seja veiculado pelo

significante apenas o sujeito barrado, o sujeito que falta, mas, também, o gozo como objeto perdido" (MILLER, 1999, p. 98). Tem-se, então, um gozo interdito, mas que pode ser dito nas entrelinhas. Por ser dito nas entrelinhas, sua estrutura é metonímica.

Em *O seminário, livro 17* (1992 [1969-70]), Lacan formula que o ponto de inserção do aparelho significante é o gozo. Na leitura de Miller (1999), isso corresponde à afirmação de que o ser anterior ao funcionamento da lógica significante é um ser de gozo, um corpo afetado de gozo, sendo aí que se dá a inserção do sistema significante. Tal tese rompe com a perspectiva de que o simbólico tem leis autônomas em relação aos demais sistemas; perspectiva essa que complicava a compreensão da passagem do corpo para o sujeito. Ao renunciar à autonomia do simbólico, Lacan postula que o que se vincula na cadeia significante é o gozo.

Segundo Miller (1999), a relação primitiva entre o significante e o gozo tem um duplo aspecto. Por um lado, a inserção do aparelho significante acarreta uma perda de gozo, uma anulação, uma mortificação. Embora a perda de gozo já fosse considerada por Lacan desde o paradigma anterior, naquela ocasião, ela era relacionada à natureza sexuada. Diferentemente, aqui se trata de uma "perda significativa de gozo" (MILLER, 1999, p. 98).

O segundo aspecto dessa relação é que ela causa um suplemento de gozo. Se em *O seminário, livro 7* (LACAN, 1997 [1959-60]), a possibilidade de acesso ao gozo era pela via da transgressão, aqui é pela repetição significante. Nessa perspectiva, a repetição significante é necessária ao gozo, e não mais à tentativa infundável de representar o sujeito. Aqui, portanto, a repetição significante visa ao gozo, que sempre escapa, fazendo seguir a articulação significante.

O gozo perdido fica, assim, entendido como o gozo fálico, visto que, como descreve Miller (1999), é o gozo exemplar, perfeito, paradigmático e interdito. A introdução da noção de um suplemento de gozo condiz com a introdução do conceito de *mais-de-gozar*, que é a corporização da perda. Por isso, Miller (1999) entende que o que está em jogo no efeito de ruptura do gozo discursivo é um retorno de Lacan ao corpo. Mas não só isso. Miller (1999) sublinha ainda que o *mais-de-gozar* traz à cena da economia psíquica os objetos da cultura.

É o que Lacan chama de miúdos objetos pequeno *a*, o que pulula na sociedade para causar nosso desejo e tamponar a falta de gozo, mas apenas por um instante, pois a repetição não se detém. Tudo o que nos é permitido gozar, o é por pedacinhos. É isso que Lacan chama, com uma expressão que capta bem o que se trata, de "pequenas fatias do gozo". Vemos nosso mundo cultural se inundar dos substitutos do gozo que são os nadica de nada. São essas pequenas fatias do gozo que conferem seu estilo próprio ao nosso modo de vida e ao nosso modo de gozar (MILLER, 1999, p. 100).

Em *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]), Lacan introduz a noção de objeto *a* como mais-de-gozar, objetos ofertados pela cultura para compensar e/ou tamponar a perda de gozo. Lacan passa a conferir a tais objetos um lugar privilegiado na economia de gozo do sujeito e também na civilização, o que faz deles peças-chave para a nossa pesquisa. De fato, trabalhada no seminário de 1968-69, a noção de objeto mais-de-gozar nasce completamente articulada à discussão em torno do Outro da época.

Devido a essa articulação, iremos nos deter no quinto paradigma de gozo, mas antes não podemos deixar de mencionar o sexto paradigma, que é inaugurado em *O seminário, livro 20* (1985 [1972-73]). Miller afirma que nesse seminário Lacan "serra o galho sobre o qual havia posto todo seu ensino" (MILLER, 1999, p. 38), pois problematiza o conceito de linguagem com o qual trabalhava até então, passando a priorizar a *lalíngua*¹², neologismo lacaniano para designar a fala antes do seu ordenamento gramatical e lexicográfico, que é a fala como gozo. Há nessa invenção conceitual uma disjunção entre a fala e a estrutura da linguagem, sendo que esta última passa a ser tomada como secundária em relação ao gozo de lalíngua, o que traz grandes consequência para os demais conceitos lacanianos, como Outro, Nome-do-Pai etc.

Como a nossa chave de leitura neste capítulo é a teoria dos discursos, faz-se necessário precisarmos melhor o quinto paradigma do gozo, a novidade da noção de objeto *a* como mais-de-gozar, introduzida em *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]). Escrevemos objeto *a* **como** mais-de-gozar porque ele comporta no ensino de Lacan outras definições.

Primeiramente, é importante indicar, como o fez Cabral (2002), que a noção de objeto *a* emerge da necessidade de explicar o nascimento do sujeito e o motor de sua existência, tendo como suposto que o mundo do homem é o mundo do desejo. Assim, uma das definições do objeto *a* é de objeto *causa de desejo*, efeito da operação de divisão do sujeito, que Lacan (2005 [1962-63]) fez coincidir com uma divisão aritmética cujo resto é um objeto irracional (Cabral, 2002).

A divisão aritmética necessita de dois números: o dividendo e o divisor, em que o primeiro será dividido pelo segundo. Na divisão lacaniana do sujeito, é necessária a existência do Outro (A), concebido como tesouro dos significantes, e um sujeito hipotético (S). O resultado dessa divisão (quociente) é o sujeito barrado ou dividido (\$). No entanto, para Lacan, a divisão do sujeito não é uma divisão exata, tendo no seu resultado um resto, chamado por ele de objeto perdido, designado com a letra *a*. Cabral (2002) monta a divisão:

¹² No original, *lalangue*..

$$\begin{array}{r|l} A & S \\ a & \S \end{array}$$

A autora explica que na aritmética há dois sentidos para o resto. O primeiro é o mais usual: o resto é a quantidade que falta ao produto do quociente pelo divisor para se chegar ao dividendo, ou seja: $\text{dividendo} = \text{quociente} \times \text{divisor} + \text{resto}$. Uma segunda leitura é a seguinte: o resto é a quantidade que o dividendo possui a mais que o produto do quociente pelo divisor, um excesso de dividendo, ou seja: $\text{dividendo} - \text{resto} = \text{quociente} \times \text{divisor}$. Na primeira leitura, o resto é algo que falta ao divisor, enquanto que na segunda é o que o dividendo possui a mais, como um excesso. Podemos depreender daí os dois aspectos dados por Lacan ao objeto *a*.

No entanto, não é qualquer divisão aritmética que serve de recurso para pensar a divisão do sujeito. Há ainda duas condições. O resto não pode ser um número inteiro, visto que nesse caso a divisão tem um fim; e também não pode ser racional, visto que nesse caso o resto seria a repetição infinita da **mesma** sequência, o que não condiz com o movimento pulsional.

Cabral (2002) propõe, então, que a afirmação lacaniana sobre o objeto *a* como sendo *irracional* corresponde a uma analogia ao **número irracional**, que é um número sem expressão exata. Os números irracionais não podem ser escritos, pois nunca se esgotam. Além disso, suas sequências não apresentam qualquer padrão.

A partir daí, podemos indicar um dos lugares do objeto *a* na economia psíquica do sujeito: lugar do resto enquanto falta. Uma falta incomensurável e indefinida, a partir da qual se instaura a relação do sujeito com o desejo, o movimento de busca que tenta anular a falta, mas que nunca se completa, o que permite a continuidade infinita do movimento.

É em *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]) que Lacan reconhece o outro lugar - lugar de excesso - do objeto *a* na economia psíquica do sujeito, ou melhor, na sua economia de gozo. Trata-se do objeto *a* como mais-de-gozar, conceito inspirado na noção de *mais-valia* de Karl Marx (1985 [1867]).

Ao ler Marx, Lacan reconhece na formalização da mais-valia a identificação de um sintoma. Para Žižek (1996), a homologia entre a mais-valia e o sintoma é possível devido à homologia entre os métodos interpretativos de Marx e Freud, nos quais o autor localiza uma

"análise da forma". Os dois autores, mesmo com objetos de investigação distintos - a mercadoria e o sonho -, têm em comum em seus métodos a priorização da forma sobre o conteúdo.

Žižek (1996) argumenta: Freud, em sua análise dos sonhos, não se preocupou com o pensamento latente do sonho e nem com a sua aparência, mas sim com o trabalho do sonho, de modo que conseguiu distinguir os mecanismos de deslocamento e condensação. Tal método de interpretação rompe com a perspectiva de que o sentido oculto do sonho está em seu conteúdo, o que levaria à valorização do significado do sonho, como quando se afirma que o sol significa o masculino e a lua, o feminino.

Assim também trabalhou Marx em relação à mercadoria na produção capitalista. O autor rompeu com a leitura clássica da economia política, que se interessava pelo conteúdo das mercadorias. Ao contrário, Marx se afastou da ideia de que o valor de uma mercadoria era aleatório, supondo aí a existência de uma lógica.

Ainda na leitura de Žižek (1996), a lógica consiste em uma dupla abstração: a abstração do caráter mutável da mercadoria e a abstração do caráter qualitativo e distintivo da mercadoria. Tais abstrações são efeitos da ação do dinheiro, que proporciona a comensurabilidade de todas as mercadorias. Entretanto, Marx também percebeu a importância de esse processo de comensurabilidade ser "desconhecido" por aqueles que estão envolvidos no ato da troca. Trata-se de uma dimensão social "recalcada", afirma Žižek (1996), de onde provém a noção marxiana de *ideologia*.

A homologia entre Freud e Marx não se esgota na "análise da forma". Žižek (1996) aponta ainda para a correlação entre as noções de ideologia e de sintoma a partir do "desconhecimento" que ambas implicam. A chave da noção de ideologia está na máxima "eles não sabem o que fazem". Isto é, a ideologia diz respeito à realidade social cuja existência implica o não conhecimento de sua essência por parte daqueles que estão nela. Em outras palavras, ela é um olhar parcial que impossibilita o conhecimento da totalidade das relações sociais. Da mesma forma, o sintoma se ancora em um desconhecimento do sujeito. O sintoma, por definição, inclui uma lógica que escapa ao sujeito.

A ideologia seria, então, o sintoma social descoberto por Marx, que o reconheceu, por exemplo, na função do trabalho na produção capitalista. Žižek (1996) nos guia pela tese de Marx: no capitalismo, afirma-se que o trabalhador pode vender livremente a sua força de trabalho. No entanto, sob a perspectiva de Marx, essa liberdade é o oposto da liberdade efetiva, pois "vender" sua força de trabalho implica perder sua liberdade, tornando o trabalhador escravo do capital. Trata-se, portanto, de uma liberdade paradoxal.

Com o estabelecimento da sociedade burguesa, as relações de dominação e servidão são *recalcadas*: formalmente, parecemos estar lidando apenas com sujeitos livres, cujas relações interpessoais estão isentas de qualquer fetichismo; a verdade recalcada - a da persistência da dominação e da servidão - emerge num sintoma que subverte a aparência ideológica de igualdade, liberdade e assim por diante. Esse sintoma, o ponto de emergência da verdade sobre as relações sociais, são precisamente as "relações sociais entre as coisas" (grifo do autor) (ŽIŽEK, 1996, p. 310).

A força de trabalho passa a ter um lugar na rede de relações entre as coisas, visto que se torna uma mercadoria, passível de ser vendida. Mas como é possível reduzir a força de trabalho a uma abstração que a compare com outro valor pelo qual será trocada?

Žižek (1996) nos lembra para fins de comparação que na sociedade pré-capitalista os proprietários dos meios de produção eram os próprios trabalhadores. Além disso, a troca de mercadoria era realizada por equivalentes, sem a mediação do dinheiro, que torna as mercadorias comensuráveis a partir da abstração de suas qualidades. Como consequência da passagem desse sistema ao capitalismo, há o surgimento de uma nova mercadoria, a força de trabalho. Isso só é possível em uma sociedade em que os trabalhadores não são os donos dos meios de produção. A transformação da força de trabalho em mercadoria faz surgir um novo tipo de exploração, chamada por Marx de *mais-valia*.

No capitalismo, a força de trabalho tem um lugar peculiar entre as outras mercadorias, visto que possibilita uma forma de exploração que comporta a sua própria negação. O contrato em jogo na venda da força de trabalho não se baseia na equivalência entre o trabalho e o capital. Ao contrário, a lógica capitalista faz com que haja um excedente da força de trabalho e que esse seja apropriado pelo capitalista. Nas palavras de Cabral (2002):

(...) na produção capitalista o operário sempre trabalha além do tempo necessário para pagar a reprodução de sua força de trabalho, pois o contrato estabelecido dá margem a um excedente de tempo que é apropriado pelo capitalista. Esse tempo de trabalho a mais se chama "tempo suplementar" e corresponde a um novo valor, que surge na fórmula do valor da mercadoria como resíduo do valor do produto (CABRAL, 2002, p. 84).

É esse resíduo que é chamado por Marx de mais-valia. A "análise da forma" da mercadoria-trabalho leva Marx à seguinte fórmula: $C' = c + v + p$. Leia-se: valor da mercadoria = soma do dinheiro investido nos meios de produção + soma de dinheiro investida em força de trabalho + valor que surge desse processo pela ação de tempo de trabalho em um tempo suplementar. Portanto, "p" é a mais-valia (CABRAL, 2002).

A partir de *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]), Lacan concebe o objeto *a* como a mais-valia da economia psíquica. No seminário seguinte, ele afirma:

O que Marx denuncia na mais-valia é a espoliação do gozo. No entanto, essa mais-valia é o memorial do mais-de-gozar, é o seu equivalente do mais-de-gozar. A sociedade de consumidores adquire seu sentido quando ao elemento, entre aspas, que se qualifica de humano se dá o equivalente homogêneo de um mais-de-gozar qualquer, que é o produto de nossa indústria, um mais-de-gozar - para dizer de uma vez - forjado (LACAN, 1992 [1969-70], p. 84).

Na leitura de Cabral (2002), a homologia entre a mais-valia e o mais-de-gozar está no fato de ambos serem um resíduo produzido por um trabalho, o do operário no primeiro caso, e um trabalho de simbolização no segundo. O mais-de-gozar "representa o excedente da força pulsional não assimilado no trabalho de simbolização" (CABRAL, 2002, p. 84).

Em *O seminário, livro 17* (1992 [1969-70]), Lacan estabelece o *discurso do mestre* como a operação de produção do mais-de-gozar, demonstrando seu lugar de suplência à interdição do gozo na economia psíquica. Desenvolve ainda mais três discursos, que compõem o que ficou conhecido como a *teoria dos discursos*.

2.1.2 Os discursos

Como vimos, a lógica do significante envolve quatro letras - S_1 , S_2 , \$, *a* - que se relacionam sob certas condições. Por exemplo, S_1 intervém em S_2 , mas nunca o oposto. Assim, cada uma das letras ocupa um *lugar*, não coincidente com o lugar de outra letra. Quatro letras geram, portanto, quatro lugares, aos quais Lacan deu os seguintes nomes ao longo do seu ensino:

1. agente ou poder ou semblante
4. verdade

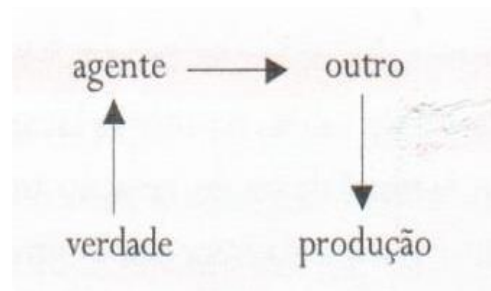
2. Outro/outro, ou trabalho ou gozo
3. produção/perda ou mais-gozar

Tais lugares são fixos e formam uma chave de leitura: um agente, movido por uma verdade, dirige-se a um Outro/outro, que responde com a sua produção. Ou ainda, o agente de uma verdade tem a intenção de fazer com que o outro produza algo (ALMEIDA, 2010).

O primeiro quadrante foi chamado por Lacan (1992 [1969-70]) de lugar da dominante, no sentido de que esse é o lugar de onde se ordena o discurso e, portanto, também é o lugar a partir do qual Lacan denomina os discursos. Neste mesmo seminário, esse lugar também recebe o nome de agente. Porém, sublinha Lacan, o agente aí não é necessariamente aquele que faz, mas "aquele a quem se faz agir" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 179). Tal detalhe imprescindível é clareado em *O seminário, livro 18* (2009 [1971]), quando Lacan demonstra que o discurso não tem por referência um sujeito, muito embora o determine. Em outras palavras, o sujeito do discurso não é aquele que determina o discurso, mas aquele que é determinado por ele.

As letras não podem ocupar dois lugares ao mesmo tempo, como duas letras não podem ocupar o mesmo lugar. Embora cada letra ocupe um lugar, elas podem mudar de lugar, ocupando um lugar diferente a cada vez. A partir desses lugares, as letras adquirem estatutos, valores diferentes que vão distinguindo um matema do outro.

Além disso, a distribuição de cada uma das letras por cada um dos quatro lugares segue uma condição: a mudança de lugar só é possível de forma circular. Trata-se, portanto, de uma permutação, e não uma comutação. Elas mudam de lugar girando:



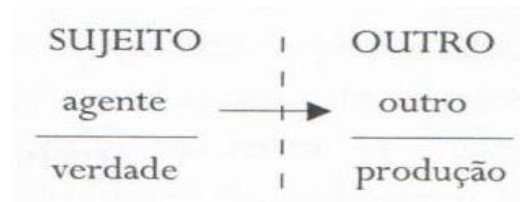
Fonte: JORGE (2002)

Dadas essas condições, a articulação entre elas dá origem a exatamente quatro estruturas, chamadas por Lacan de *discursos*.

Cada um dos discursos comporta, portanto, quatro lugares. No entanto, não são quaisquer quatro lugares que formam um discurso, pois a estrutura do discurso comporta ainda outras condições: os quatro lugares são divididos em dois pares, gerando duas linhas e duas colunas. Tais divisões são indicadas por duas barras.

Desse modo, cada discurso tem em seu matema uma linha de cima e outra de baixo, a coluna da esquerda e a da direita. No desenho abaixo, vemos que a divisão horizontal é demarcada por duas barras visíveis, que sinalizam a resistência à significação, ou seja, a operação de recalque. Assim, aquilo que se encontra na linha de baixo está sob recalque.

A divisão vertical corresponde à divisão entre sujeito e Outro, de modo que a coluna da esquerda corresponde ao campo do sujeito, enquanto que a coluna da direita corresponde ao campo do Outro.



Fonte: JORGE, 2002

A barra que demarca a divisão entre duas colunas está tracejada porque não há no desenho de Lacan a sua marcação. Seria uma divisão não sinalizada, caso não houvesse a presença da seta conectando - e, portanto, indicando a separação - entre as duas colunas. A seta sinaliza, então, a implicação de um campo no outro, assim como orienta o sentido da cadeia significante e, portanto, da permutação circular entre as letras.

O cruzamento das colunas com as linhas dá origem a quatro quadrantes, de modo que as letras permutam através de uma medida exata: um quarto de giro. Não é possível que uma letra percorra mais do que essa medida de uma só vez. A cada vez, elas têm duas possibilidades de permutação: por progressão, ou seja, no sentido horário, ou por regressão, no sentido anti-horário. Isso significa que um discurso pode permutar de modo a dar origem a apenas outros dois discursos, sendo o terceiro deles o seu avesso.

Na primeira apresentação dos discursos, em *O seminário, livro 17* (1992 [1969-1970]), Lacan os introduz em ordem progressiva, começando pelo *discurso do mestre*, ao qual se segue respectivamente o *discurso da histérica*, o *discurso do analista* e o *discurso universitário*.

Embora o discurso do mestre seja o primeiro a ser apresentado, Lacan (1992 [1969-70]) deixa claro que o primeiro discurso a ser inventado foi o discurso do analista, cujo inventor foi Freud. Todos os outros discursos dependeram da invenção do discurso do analista, no sentido de que todos os outros são formulações que derivam deste primeiro. Os

demais discursos surgem do discurso do analista na medida em que são suas ferramentas conceituais. E de que ferramentas se tratam?

Em Lacan (1992 [1960-1970]), o discurso designa uma estrutura linguageira mínima que na condição de estrutura mínima pode prescindir da palavra e da fala: "o discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional. [...] é um *discurso sem palavras*" (grifo do autor) (LACAN, 1992 [1960-1970], p. 11).

Na condição de linguageiro, ele depende da linguagem. Estamos, portanto, em um terreno onde a linguagem não se resume à função da fala e onde a linguagem enquanto campo prima sobre a palavra. Isso porque a fala e a palavra não podem prescindir da linguagem, sendo esta sua condição. Embora a linguagem possa prescindir da fala e da palavra - ou seja, mesmo que não se faça uso da função da fala, não se deixa de estar inserido no campo da linguagem -, essas não podem prescindir do discurso. Em última instância, é a determinação do sujeito que não pode prescindir do discurso.

A linguagem, em Lacan, é aquilo que antecede o sujeito, tendo em vista que o encontro deste com o outro é também um encontro com o Outro, de modo que a realidade na qual se nasce e se vive é antes de mais nada uma realidade discursiva. É nessa realidade discursiva que o sujeito deve se inscrever para, nos termos de Di Ciccio (2005), se humanizar. Como instrumento para tal inscrição, pode-se contar com o Outro enquanto bateria de significantes.

Dada a anterioridade do Outro/outro, a linguagem é um fato de estrutura para todo sujeito, sendo a fronteira intransponível entre o sujeito e o mundo.

É por meio da linguagem que o sujeito falante tem acesso ao mundo, seu encontro com o mundo está para sempre mediatizado pela linguagem. A cada vez que o sujeito quer tocar o mundo, este como que se afasta e o sujeito se vê de novo às voltas exclusivamente com a linguagem. Lacan falou do *i-mundo* para designar precisamente esse mundo inacessível para o sujeito e para sempre perdido no real impossível de ser simbolizado. O mundo humano é simbólico, ao passo que o mundo real é *i-mundo* (JORGE, 2002, p. 26).

Do mesmo modo, todo laço social é discursivo e a teoria dos discursos é a teoria lacaniana sobre o campo da cultura, pois é através dessas quatro estruturas que o sujeito pode se vincular ao Outro/outro, vinculação que Lacan denominou de *liame* (LACAN, 1985 [1972-73], p. 43).

Uma importante consequência da teoria lacaniana do laço social como discursivo é a conclusão de que a intersubjetividade não existe. No liame, há apenas um sujeito. O outro não é sujeito, mas sim figura do Outro. Todo laço, então, inclui o Outro. Consequência da consequência, temos a partir daí uma outra conclusão. Se não há intersubjetividade, se não há dois sujeitos, não há laço. O que Lacan nomeia como laço é, de fato, uma **tentativa** de fazer laço; uma tentativa porque se trata de um laço que comporta um fracasso. Um fracasso que é de todo laço, não sendo, portanto, exatamente um fracasso, mas um **impossível**.

O impossível de três dos quatro discursos recobre a tese freudiana sobre o governar, o educar e o analisar. Lacan inclui entre essas três mais uma, a de fazer desejar. No entanto, ao propor que é o discurso que faz laço social, Lacan promove um deslocamento da noção freudiana de **profissões impossíveis** para a noção de **posições discursivas**. Os efeitos desse deslocamento ecoam sobre a noção de educação.

2.1.2.1 O discurso do mestre

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

O discurso do mestre também é chamado por Lacan (1992 [1969-70]) de discurso do senhor em referência à dialética do senhor e do escravo, escrita por Hegel em *A fenomenologia do espírito* (1992 [1807]). Nesse discurso, o S_1 é considerado o mestre ou o senhor, e está no lugar de agente do discurso. Consequentemente, o S_2 pode ser identificado ao escravo, que ocupa o lugar do Outro/outro, do trabalho ou do gozo. O sujeito dividido (\$) está no lugar da verdade e o objeto a no lugar da produção, perda ou mais-de-gozar.

Distribuídas as letras pelos lugares, o discurso pode ser lido da seguinte forma: o senhor comanda o escravo para que produza objetos a dos quais possa mais-de-gozar. O saber é o *savoir-faire* do escravo, que está no lugar do gozo. A verdade que sustenta o senhor no lugar de agente é a verdade rechaçada da divisão do sujeito.

Lacan (1992 [1969-70]) especifica que o escravo aqui exerce uma função tanto na família quanto no Estado devido ao seu *savoir-faire*, o seu saber-fazer. Assim, o saber do

escravo traz um duplo aspecto para o discurso: por um lado, podemos supor que o escravo está submetido aos mandamentos do senhor, que deseja que as coisas andem. Por outro lado, também podemos supor que o escravo é livre e o senhor é escravo, pois depende do saber-fazer do escravo. Além disso, o mestre privou o escravo da liberdade de seu corpo, mas deixou-lhe o gozo.

Nesse contexto, Lacan (1992 [1969-70]) toma a filosofia, mais especificamente a *episteme*, enquanto a operação que subtraiu o saber-fazer do escravo para torná-lo um saber teórico - um saber de senhor. O que tal operação realizou, enfatiza o autor, é a transformação do saber-fazer em um saber passível de ser transmitido, que é, em última instância, um outro saber.

Embora Freud houvesse de certa forma antecipado três dos quatro discursos através da menção às três profissões impossíveis, o discurso do mestre é o único laço social ao qual Freud se dedica, em "Psicologia de grupo e análise do ego" (1996 [1921]). Embora nesse artigo Freud tenha realizado uma leitura crítica acerca da ligação que se dá entre o líder e os membros do grupo, o lugar do pai enquanto um lugar de exceção do mestre não cessa de retornar em sua obra.

Se, desde *Os complexos familiares* (1987 [1938]), Lacan verificava um declínio da imago paterna na cultura, reconheceu também na construção teórica freudiana uma tentativa de resgatar a crença no pai, que retornava em sua obra ora como pai simbólico, ora como ideal do eu ou líder grupal.

Para Castro (2009), além de Lacan ter localizado em Freud uma tentativa de resguardar o pai, verificou ainda que o próprio Freud se colocou no lugar do mestre, quando, por exemplo, defendeu a institucionalização da psicanálise. Sobre a seção do seminário de Lacan intitulada "Para além do complexo de Édipo" (Lacan, 1992 [1969-70]), Castro (2009) afirma:

Nessa seção é sugerida a aderência de Freud aos ideais do pai, do eu e da massa de psicanalistas que se constituía por meio da criação da IPA, aderência essa que, em parte, se justificava em função do pioneirismo decorrente da fundação de um novo campo de conhecimento e de investigação, a psicanálise. Freud se ocupava da difusão de suas idéias bem como da institucionalização da psicanálise e, para tal, não media esforços, adotando vez por outra o discurso do mestre, inclusive ao almejar a inclusão da psicanálise - em forma de disciplina universitária - nos cursos de medicina da época (CASTRO, 2009, p. 248).

Desse modo, continua Castro (2009), a proposta de Lacan de ir além do Édipo equivale a ir além de Freud e, até mesmo, tomá-lo pelo avesso. Para tal, Lacan retoma os mitos freudianos - Édipo, Moisés e Totem e Tabu - questionando os indícios do pai como ideal ou como universal. Em contraposição, Lacan propõe que a castração seja compreendida como uma operação real introduzida pela incidência de qualquer significante na relação do sexo; operação cujo agente é o pai *real*, e não o simbólico ou imaginário.

Que o pai morto seja o gozo, isto se apresenta a nós como sinal do próprio impossível. E é nisso mesmo que reencontramos aqui os termos que defini como aqueles que fixam a categoria do real, na medida em que ela se distingue radicalmente, no que articulo, do simbólico e do imaginário – o real é o impossível. Não na qualidade de simples escolha contra o qual quebramos a cara, mas de escolha lógico daquilo que, do simbólico, se enuncia como impossível. É daí que surge o real. Aí reconhecemos, com efeito, para além do mito de Édipo, um operador estrutural, aquele chamado de pai real (LACAN, 1992 [1969-1970], p.130).

Trata-se de um dos grandes avanços lacanianos: apontar o impossível no centro da enunciação freudiana. Se em Freud o gozo era ora proibido, ora perdido, Lacan reconhece aí o caráter imaginário da castração, que retorna como impasse do campo psicanalítico. Diferentemente, Lacan (1992 [1969-70]) demonstra através do discurso do mestre que o pai real e sua operação da castração são efeitos da linguagem, concebidos na articulação significante.

A castração, portanto, "é a operação real introduzida pela incidência do significante" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 135), não havendo causa de desejo que não seja produto dessa operação, visto que ela engendra uma perda a partir da qual também toma corpo o mais-de-gozar. Desse modo, o discurso do mestre é o matema da entrada do sujeito na linguagem. Nas palavras de Jorge (2002): "a linguagem é efeito do discurso do mestre e sua estrutura é a mesma desse discurso" (JORGE, 2002, p. 29).

A estrutura inscreve ainda a operação de divisão do sujeito, sendo definida também como discurso do inconsciente. A partir daí, o sujeito não se sabe sujeito do discurso, pois quem fala em seu lugar é um saber articulado mas não sabido, o saber do inconsciente. Desse modo, tal discurso é tratado por Lacan como o ponto de partida dos demais, assim como é a partir do seu matema que os quadrantes adquirem seus nomes.

O discurso do mestre inaugura ainda a relação primitiva entre saber e gozo. Primeiramente, Lacan (1992 [1969-70]) aborda a noção de instinto como um saber, um saber

biológico, a favor da vida. No entanto, não é esse saber que está em jogo no ser falante, já que a experiência do discurso introduz uma tendência ao retorno ao inanimado.

A repetição, o que é? Leiamos o texto de Freud, e vamos ver o que ele articula. É o gozo, termo designado em sentido próprio, que necessita a repetição. Na medida em que há busca de gozo como repetição que se produz o que está em jogo no franqueamento freudiano - o que nos interessa como repetição, e se inscreve em uma dialética do gozo, é propriamente aquilo que se dirige contra a vida. É no nível da repetição que Freud se vê obrigado, pela própria estrutura do discurso, articular o instinto de morte (LACAN, 1992 [1969-70], p. 47).

A repetição instaurada no ser falante não é da ordem da necessidade - dos ciclos que a vida no sentido biológico comporta - ou da ordem da satisfação do princípio de prazer. Trata-se de uma outra satisfação; a satisfação da pulsão cujo objetivo é o desaparecimento da vida. Se o princípio de prazer visa a tensão mínima é porque o gozo o transborda e precisa de limites. O que se repete, portanto, é um retorno do gozo, fundado na estrutura do discurso na medida em que a articulação significativa é repetição que visa o gozo.

O estatuto do saber no matema do discurso do mestre é o seu estatuto original, de articulação significativa. O saber enquanto articulação significativa é meio de gozo, pois quando ele trabalha, produz uma perda. Tal perda instaura uma busca. Na medida em que se trata de um reencontro impossível com o objeto, a perda se repete. Nessa repetição, há um gozo a repetir, chamado de mais-de-gozar.

De fato, é apenas nesse efeito de entropia, nesse desperdiçamento, que o gozo se apresenta, adquire um status. Eis porque o introduzi de início com o termo *Mehrlust*, mais-de-gozar. É justamente por ser apreendido na dimensão da perda - alguma coisa é necessária para compensar, por assim dizer, aquilo que de início é número negativo - que esse não-sei-quê, que veio bater, ressoar nas paredes dos sino, fez gozo, e gozo a repetir. Só a dimensão da entropia dá corpo ao seguinte - há um mais-de-gozar a recuperar (grifo do autor) (LACAN, 1992 [1969-70], p. 52).

O encontro com o Outro/outro é a entrada no discurso que instaura a divisão do sujeito, cujo resto é o objeto *a* enquanto perda. Tal perda leva o sujeito à tentativa de reencontro, por meio da articulação significativa. A divisão do sujeito se repete e o objeto *a* retorna, mas agora como mais-de-gozar.

O discurso do mestre, portanto, é o matema que evidencia a transmissão do simbólico e de suas consequências para cada membro da comunidade humana, operação que Freud reconheceu como sendo necessária e impossível. Desse modo, o discurso do mestre é uma leitura lacaniana da primeira tarefa da educação, cuja originalidade está em conceder à perda

pulsional o estatuto de uma operação da linguagem. Frisemos, então, que para Lacan o simbólico não é causado por nenhuma necessidade, mas por uma transmissão que somente a linguagem permite.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que o discurso do mestre faz funcionar uma determinada ordem social, tese que nos será de grande valia no próximo capítulo.

2.1.2.2. O discurso da histérica

$$\frac{\$}{a} \longrightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

O discurso da histérica é produzido a partir de um quarto de giro no discurso do mestre, de modo que as letras ficam posicionadas da seguinte maneira: o sujeito dividido ocupa o lugar de agente do discurso, o significante-mestre ocupa o lugar do Outro/outro e do trabalho, o saber está no lugar da produção e, por fim, o objeto *a* está no lugar da verdade.

Comparando-o ao discurso anterior, sinalizemos que o sujeito dividido deixa de estar sob a barra do recalque e passa a ocupar a linha de cima. É o sujeito em sua divisão que faz o discurso funcionar. Qual é a verdade do sujeito dividido? É o objeto *a*, que adquire aí o valor de objeto causa de desejo.

O Outro/outro a quem a histérica se dirige é o significante-mestre, senhor, que goza do saber. Ao equivaler S_1 e Outro/outro, a histérica faz com que o Outro/outro pareça ser sem furo. Como efeito, o laço social se engendra pela demanda que a histérica dirige ao mestre, demanda de cura de seu sintoma (\$). No entanto, como a demanda da histérica é para ser insatisfeita, ela se dirige ao mestre para, de fato, destituí-lo do lugar daquele que governa. Por fim, o discurso da histérica acaba por demonstrar que o mestre é castrado. Nas palavras de Lacan: "[a histérica] quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa (LACAN, 1992 [1969-70], p. 136).

Jorge (2002) ilustra a operação da histérica de manter insatisfeita a sua demanda provocando uma resposta do mestre segundo a via da produção do saber. Se na Idade Média a histérica orbitava em torno do saber religioso, dirigindo suas demandas à figura do padre, cujo

saber fez dela uma feiticeira, com o surgimento da psiquiatria, ela passou a demandar a decifração de seu sintoma ao psiquiatra, que a partir do seu saber a isolou nos asilos. O nome dado ao discurso, portanto, não é à toa. Toda histérica, independentemente de qual figura esteja no lugar de Outro/outro - o padre, o psiquiatra, o analista, etc - funciona a partir desse discurso. Mas não só. Essa também é a estrutura do discurso do analisante, afirma Lacan (1992 [1969-70]), e como tal, ele deve ser instaurado pelo analista.

Trata-se do discurso do analisante porque o \$ enquanto dominante que se dirige ao mestre demandando que este produza um saber pode ser lido como o sintoma (\$) como enigma, como interrogação dirigida ao analista, que aí é sujeito suposto saber. Apenas sob tal funcionamento, a regra fundamental da análise - a associação livre - é possível.

2.1.2.3 O discurso do analista

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

No discurso do analista, as letras estão distribuídas pelos lugares da seguinte forma: o objeto *a* está no lugar de agente, o sujeito dividido está no lugar do Outro/outro, o significante-mestre está no lugar da perda, e o saber está no lugar da verdade.

O discurso do analista é o laço social inventado por Freud em resposta à demanda histérica, de modo que podemos notar que o discurso do analista se faz por um quarto de giro no discurso da histérica. Ao ocupar uma posição radicalmente distinta daqueles que eram figuras de mestria para a histérica, Freud se desvencilha do saber do mestre para responder à histérica com o seu *não-saber*. O discurso, portanto, é o exato avesso do discurso do mestre, e, portanto, da educação, tratando-se de um laço social radicalmente novo na cultura.

A marca de sua radicalidade pode ser localizada em alguns pontos. Primeiramente, o discurso do analista é o discurso em que o sujeito está no lugar do Outro/outro, ou seja, o outro é tomado como sujeito. Como para Lacan não existe intersubjetividade, isso nos leva a nos indagarmos sobre a letra que está no campo do sujeito, especificamente, no lugar de agente. Para que o outro coincida com o sujeito, o objeto *a* deve ser a dominante do discurso.

Assim, é do lugar de objeto causa de desejo para seu analisante que o analista toma o outro como sujeito falante, levando-o à operação da análise, escritas no matema como ($a \rightarrow \$$) e ($\$ \rightarrow S_1$). A prevalência do silêncio e do não-saber por parte do analista leva o sujeito a falar a partir do que *sabe sem saber*. Trata-se de um saber que funciona como verdade do sujeito, daí a colocação de S_2 no quadrante da verdade. Vemos inscrita, assim, a interpretação analítica. Dessa operação, o que se produz de resto são os significantes-mestres que marcam o sujeito.

2.1.2.4 O discurso universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

O matema do discurso universitário é escrito da seguinte forma: o saber está no lugar de agente, o objeto a se encontra no lugar do Outro/outro, o sujeito ocupa o lugar da perda e, por fim, o significante-mestre ocupa o lugar da verdade.

O efeito de o saber ocupar o lugar de comando é que ele adquire o estatuto de *tudo-saber*¹³, quer dizer, um saber sem furo. Consequentemente, como objeto a , o Outro/outro adquire a condição daquele que nada sabe. O significante-mestre, adquirindo o valor de verdade, é aquilo que sustenta o saber e ao qual este fica submetido. Aqui, o agente não sabe em nome próprio, mas está sempre referido a um terceiro, a um S_1 enquanto mestre. Trata-se, portanto, de um saber que não é próprio ao agente, autoral, mas um saber pronto e burocrático. Dessa articulação, produz-se o $\$$, de onde se depreende que o sujeito barrado é um resto que não interessa ao discurso universitário, sendo aquilo que deve ser descartado.

Lacan (1992 [1969-70]) se refere a esse discurso como característico da universidade, pelo fato de o Outro/outro ser aí considerado um objeto. O autor cria o neologismo " a estudante" para enfatizar o lugar de explorado que estudante ocupa nesse discurso. Mas que de quem ele é objeto? Podemos afirmar que do saber. No entanto, não podemos deixar de demarcar que o saber nesse discurso é sustentado pela verdade enquanto S_1 , que, para Lacan

¹³ No original, *tout-savoir*.

(1992 [1969-70]), é o *eu* idêntico a si mesmo, o que constitui um puro imperativo: *continua a saber*. Por isso, o autor considera que todo enunciado universitário se baseia em uma *eucracia*.

O saber, portanto, é o saber dos mestres, a quem o *astudado*¹⁴ deve reverência. Nesse funcionamento, o que o *astudado* produz é citação, um saber burocrático e débil, sem a apropriação do saber. Assim, o discurso universitário, nas palavras de Jorge (2002), "se caracteriza muito especialmente por *objetificar o outro a partir do saber*" (grifo do autor) (JORGE, 2002, p. 31). Ou ainda, como Lacan provocou diante de sua platéia de estudantes universitários, "vocês vêm aqui tornar-se créditos. Saem daqui etiquetados como créditos, unidades de valor" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 212).

Podemos afirmar que tanto o agente quanto o Outro/outro do discurso universitário, são, na verdade, "crentes", pois são aqueles que acreditam que é possível tudo-saber e que o caminho para se chegar aí é o da acumulação.

O matema do discurso do universitário se faz a partir de um quarto de giro no discurso do analista. Podemos verificar essa "proximidade" entre os dois discursos através da observação de Jorge (2002) de que o discurso universitário pode especialmente propiciar "desvios" na posição do analista. O discurso universitário é o responsável, por exemplo, pela psicologização da psicanálise. Ao menos, afirma Jorge (2002), trata-se do desvio mais observável na história do movimento psicanalítico pós-freudiano, com os inúmeros protocolos criados pelas diversas instituições para a formação do psicanalista e tão criticados por Lacan. A teoria dos discursos nos serve, portanto, de instrumento de leitura do fenômeno de burocratização da formação do analista, a partir da qual verificamos o risco de se considerar o saber psicanalítico como um todo-saber e o analista em formação como um *astudante*.

O nome com o qual Lacan (1992 [1969-70]) designa o discurso deixa explícito que o saber em jogo nesse matema é um saber universal, Todo. Também deixa explícito que esse é o saber em jogo na chamada Universidade. No complemento do primeiro capítulo do seminário, intitulado "Contestação", Lacan relembra criticamente que em Sainte-Anne, onde começou seu seminário, realizavam uma pesquisa de opinião com a sua audiência - "era um interrogatório ansioso que se lhes fazia, no próprio ambiente onde eu era anfitrião" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 24) -, a fim de responder se seu ensino constituía um ensino médico. Lacan (1992 [1969-70]) "contesta":

¹⁴ No original, *astudé*.

Sobre o assunto que era o meu para começar - ou seja, meu Deus, a crítica de Freud -, quais poderiam ser as características de um ensino médico? Será que seria consistir apenas em algum ato de referência, não disse reverência, a termos considerados sagrados porque eles mesmos estão situados bem no centro, no âmago do ensino médico? Deveria eu ter indicado, para que este ensino fosse médico, que talvez um belo dia sejam encontradas causas endócrinas para a neurose? Ou simplesmente recordado que existe um pequeno elemento, desses que, no entanto, não podemos deixar de levar em conta, e que se chama elemento constitucional? Isto é que teria sido bem médico (LACAN, 1992 [1969-70]. p. 24).

Podemos verificar aí a crítica lacaniana ao discurso universitário, cujo cerne pode ser localizado na negação "não digo reverência". O discurso universitário não faz referências, mas reverências, tornando sagrados certos termos e autores. O saber sagrado é por fim um saber inquestionável, burocrático e débil, cujos efeitos recaíram sobre o ensino de Lacan e também podem recair no ensino escolar, como veremos agora.

2.2 Considerações sobre a educação na escola a partir da teoria dos discursos

"Não existe criança sem instituição" (DI CIACCIA, 2005, p. 19). Com essa sentença, Di Ciaccia (2005) formula uma das consequências da teoria lacaniana para o entendimento das instituições, tendo em vista que a linguagem passou a ser vista como o contexto institucional por excelência do ser falante, assim como toda forma institucional - seja ela política, religiosa ou de qualquer outra modalidade - passou a ter na linguagem a sua origem e seu eixo central.

Toda instituição, portanto, implica a noção de civilização, visto que é causada pela linguagem, mais especificamente, pelo que ela carrega de um impossível de dizer: "como temos o significante, é preciso que a gente se entenda - e é justamente por isto que não nos entendemos" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 34). O nome lacaniano do impossível da linguagem é gozo, e o objetivo de toda formação humana, afirma Lacan em 1967, é o de refrear o gozo. Logo mais tarde, no seminário ocorrido entre 1969 e 1970, conceberá que o limite e o horizonte do discurso é o impossível de dizer. Desse modo, toda instituição é uma resposta ao impossível, uma maneira de tratá-lo. Com a instituição escolar, não haveria de ser diferente. Muito pelo contrário, a escola, instituição hoje obrigatória no Brasil para todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, acaba adquirindo um lugar mais do que privilegiado na civilização.

Se foi prioritariamente na família, ou melhor, no *Édipo* enquanto um complexo, que Freud localizou a transmissão do simbólico, a partir da teoria lacaniana do discurso do mestre, toda instituição - familiar ou não - tem em sua essência essa transmissão, que para Di Ciaccia (2005) é a própria "humanização" da criança, no sentido de sua constituição enquanto sujeito do inconsciente. Assim, podemos concluir que toda e qualquer escola tem como pedra angular o discurso do mestre.

Se de saída toda instituição escolar está ancorada no discurso do mestre, em outro nível, as escolas podem ser atravessadas pelos diversos discursos, que produzem diferentes efeitos em seu cotidiano. A prevalência do discurso do mestre, por exemplo, determina a educação como uma prática normativa, sem lugar para a particularidade do aluno, que é tomado como um escravo a trabalhar sob o domínio do professor-mestre. A criança não é tomada como sujeito desejante. Na verdade, o sujeito é recalcado em prol de um ideal universal.

Aos exemplos freudianos de grupos artificiais - a igreja e o exército -, poderíamos acrescentar a escola. O professor, no lugar de líder, é colocado no lugar do ideal do eu pelos alunos, que, por identificação horizontal, formam um grupo "fraterno". O lugar em que o professor é colocado facilita a sugestão, o que lhe concede certa parcela de domínio sobre os membros do grupo. Alguns outros efeitos de grupo podem ser suscitados por essa organização, como a rivalidade dirigida a outros grupos.

Ao aproximar o discurso da escola do discurso do mestre, Martinho (2002) pondera que há duas maneiras de se transmitir a lei simbólica, a saber, através da função paterna, ou seja, barrando o desejo do Outro absoluto, e através da pura interdição, onde está em jogo a lei como tirania. O clássico teatral comentado tanto por Freud quanto por Lacan, *O despertar da primavera*, escrito por Frank Wedekind em 1890-91, ilustra uma instituição escolar baseada na pura interdição, cujo efeito, que podemos encontrar descrito em um artigo de Freud de 1910, é que a escola assume o lugar dos traumas, quando ela deveria ser a cima de tudo uma "*maneira de vida*" (grifo do autor) (FREUD, 1996 [1910], p. 244), conjugando lei e desejo.

(...) no que concerne a seus alunos, a escola secundária toma o lugar dos traumas com que outros adolescentes se defrontam em outras condições de vida. Mas uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época de vida em que as condições de seu desenvolvimento os compele a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família (FREUD, 1996 [1910], p. 243).

O comentário sobre as escolas secundárias se encontra em um artigo sobre suicídio e se inicia trazendo à tona a acusação de que as escolas impelem seus alunos a esse ato. Neste artigo, Freud implica as escolas na transmissão de um desejo, primeira tarefa da educação.

Ao focarmos a transmissão do saber como a segunda tarefa da educação na escola, podemos considerar que ela se dá predominantemente a partir do discurso universitário, colocando-se sob a dominância do saber. Sob tal discurso, a escola sustenta uma tirania do saber, cujo estatuto aí é o de todo-saber. Como efeito, temos um saber que Lacan (1992 [1969-70]) descreveu como burocrático, pois exige a acumulação acrítica de conhecimento. O aluno não é tomado como sujeito, mas como objeto de gozo. Como descreve Martinho (2002):

Uma vez identificado ao "a estudante", ele [o aluno] também silencia, para que o saber cristalizado (S_2) fale. Há uma exigência mínima do discurso universitário: é o professor quem fala, e o estudante se limita a imitar o professor quando fala. Imagina-se que o saber do discurso universitário pode residir na dimensão do "bem-entendido", o que é simplesmente impossível (MARTINHO, 2002, p. 162).

A relação entre a posição do escolar e do *astudante* nos remete a um embate etimológico acerca da definição da palavra *aluno*, mapeado por Rodrigues (2013)¹⁵. Difunde-se em nossa cultura que a palavra significa "não luz", "sem luz". Tal sentido estaria de acordo com a presença do prefixo "a", de negação, e do elemento "lun", que seria derivado do termo em latim *lumen*, *luminis*, que significa "luz", que adquirindo um sentido iluminista, significaria a razão. Assim, a palavra aluno denotaria aquele a quem falta a razão, e o professor seria o responsável por torná-lo um ser pensante, de trazer a ele a luz. Destacamos a semelhança de tal definição etimológica com o lugar do *astudante* do discurso universitário. Assim, a partir de Lacan, poderíamos grifar a palavra como *aluno*, enfatizando seu lugar de objeto.

Entretanto, Rodrigues (2013) defende que tal significado da palavra aluno é uma "lenda etimológica" e que a verdadeira origem da palavra vem do latim *alumnus*, que corresponde a "criança de peito, lactente, menino", e, por extensão de sentido, "discípulo". Por sua vez, *alumnus* deriva do verbo latino *alere*, que significa alimentar, nutrir, crescer, criar, entre outros. Tal origem etimológica distancia a palavra do sentido ao qual ela foi associada.

¹⁵ RODRIGUES, Sérgio. "Aluno não quer dizer sem luz". Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/lendo-a-lenda/aluno-nao-quer-dizer-sem-luz-sem-luz-e-quem-diz-isso/>>.

A partir de Lacan, podemos considerar que a "lenda etimológica" carrega uma verdade do discurso da educação? Nesse caso, sob a perspectiva etimológica, a definição estaria equivocada, porém, sob a perspectiva da psicanálise, o *aluno* pode ser o "verdadeiro" objeto da educação. Supomos, assim, que a definição de aluno como aquele que não tem luz só ecoa na cultura porque esse é tradicionalmente o seu lugar na escola.

Em contraposição, se retomarmos o texto freudiano de 1914, "Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar", e tentarmos atribuir à psicologia do escolar desenvolvida por Freud o estatuto de operação discursiva, seria o discurso da histérica de grande valia.

A primeira articulação que podemos fazer diz respeito ao fenômeno observado por Freud de que o interesse do escolar orbita em torno do professor. Afirma com isso que a criança está mais atenta à personalidade do professor do que à ciência que ele ensina. Mais do que isso, para a aprendizagem da ciência, é imprescindível a curiosidade pelo mestre. Com isso, Freud (1996 [1914b]) indica que o professor é tomado pelo escolar como figura do Outro sem furo, sendo colocado no lugar de suposto saber. É o mestre que detém a produção de saber, de modo que o escolar se dirige a ele a partir de uma demanda de saber. O sintoma do escolar, seria, portanto, seu não-saber, e sua verdade seria o "desejo de saber".

No seminário 17 (1992 [1969-70]), Lacan problematiza a noção de "desejo de saber", que ele relata ter sido sustentada por alguns psicanalistas. Vista a problemática de se dizer o objeto do desejo, Lacan acaba sinalizando que "o que conduz ao saber não é o desejo de saber. O que conduz ao saber é (...) o discurso da histérica" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 22). Consideremos, então, que é sob o funcionamento do discurso da histérica que há aprendizagem, e que essa aprendizagem, portanto, se dá a partir de um laço.

Outro ponto de articulação entre as teses freudianas de 1914 e o discurso da histérica é o que Freud definiu como *ambivalência*: "estávamos [os escolares, incluindo Freud], desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los [aos professores] e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los" (FREUD, 1996 [1914], p. 248). A partir do discurso da histérica, podemos entender que o que Freud chamou de ambivalência é próprio dessa espécie de laço. Quando Freud sinaliza que o escolar, cedo ou tarde, passa a se dirigir ao mestre como a um rival, destituindo-o de seu lugar, podemos verificar de forma semelhante o que Lacan pondera sobre o laço da histérica com o S_1 : ela quer um mestre, a quem possa destituir. Assim, tanto a demanda do escolar quanto a demanda da histérica são estruturalmente impossíveis de serem satisfeitas, e na medida em que o mestre as tenta satisfazer, ele cai como ideal.

Aproximar o discurso da escola dos discursos do mestre, universitário e da histérica é uma possível interpretação da psicanálise sobre a operação escolar. A possibilidade de a

educação tirar consequências dessa interpretação é uma outra questão, mas tentaremos abordar aqui quais consequências poderiam ser essas. Começemos pela questão do saber.

Lacan (1992 [1969-70]) afirma que o que descobrimos na experiência analítica é da ordem do saber. No entanto, o valor psicanalítico do saber é distinto do seu valor imaginário, a partir do qual é concebido como uma totalidade fechada. A postura crítica à vertente imaginária do saber não diz respeito à uma postura cética, esclarece o autor, mas se trata de demarcar aí que não se trata do mesmo saber.

Precisemos, então, de que saber se trata na psicanálise. A partir da teoria dos discursos, podemos localizar em relação ao saber dois valores em jogo na experiência analítica, aquele do discurso do analista e o do discurso da histérica, que, para Lacan (1992 [1969-70]), é o discurso do analisante. Faz parte do processo de análise que o analista produza o que Lacan chamou de *histerização do discurso*.

Pois digo que ela [a experiência analítica] dá ao outro, como sujeito, o lugar dominante no discurso da histérica, histeriza seu discurso, faz dele um sujeito a quem se solicita que abandone qualquer referência que não seja a das quatro paredes que o envolvem, e que produza significantes que constituam a associação livre soberana (LACAN, 1992 [1969-70], p. 35).

A importância da associação livre está no fato de que não há nada que dela surja que não seja trabalho do *saber que não se sabe*. Este, portanto, é o saber presente na experiência analítica no campo do analisante.

No entanto, como o analisante não sabe que sabe, ele supõe que quem sabe é o analista. Trata-se do analista na função de suposto saber. Por isso, no discurso da histérica, o saber (S_2) está no campo do Outro/outro. No caso da experiência analítica, quem está sendo suposto no lugar do mestre (S_1) é o analista, de modo que o que Lacan (1992 [1969-70]) afirma sobre esse saber que o analisante supõe é, na verdade, limitado. O saber do analista não é o saber de mestre ou todo-saber.

É do seu [do analista] lado que há S_2 , que há saber - quer adquira esse saber escutando seu analisante, quer seja um saber já adquirido, localizável, isto pode, em certo nível, ser limitado ao *savoir-faire* analítico (LACAN, 1992 [1969-70], p. 36).

Já no discurso do analista, o saber adquire um outro valor, o valor de verdade; verdade no sentido psicanalítico, de um semi-dizer: "nunca se pode dizê-la [a verdade] a não ser pela metade" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 26). A verdade, para Lacan (1992 [1969-70]), é como

um pássaro que nos escapa até mesmo quando sonhamos: "um sonho desperta justamente no momento em que poderia deixar escapar a verdade (LACAN, 1992 [1969-70], p. 59). A relação da verdade com o sonho é tão íntima quanto a da verdade com o inconsciente, tendo em vista que seu princípio é que ela é consequência da linguagem. Desse modo, não há discurso ou sujeito sem verdade, mesmo que essa seja estranha a ele.

A interpretação analítica ganha novos contornos com a formulação do discurso do analista, visto que é esclarecida enquanto um saber como verdade: "o que se espera de um psicanalista é [...] que faça funcionar seu saber em termos de verdade. É por isso mesmo que ele se confina em um semi-dizer" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 55). Se confina a um semi-dizer pois saber e verdade, enquanto semi-dizeres, sempre comportarão uma parte que se coloca irredutivelmente obscura, tal como na estrutura do mito. Advertido disso, o analista não se supõe saber, mas dá lugar à causa de desejo do analisante. Para o analista, o sujeito suposto saber é o analisante, a quem ele faz associar.

Mrech (1999) toma o saber em Lacan como chave de leitura de um fenômeno bastante atual e corriqueiro nas escolas, caracterizado como "desinteresse" e "desmotivação" para aprender. À primeira vista, tratam-se de queixas de professores em relação aos alunos, mas que também aparecem na fala daqueles que se queixam dos professores, responsabilizando-os pelo fracasso escolar.

No texto "Saber e gozo" (1999), Mrech articula o "desinteresse" à noção de *ignorância* concebida por Lacan em 1971-72 (LACAN, 2013, [1971-72]), a fim de destacá-lo como uma modalidade de gozo. Antes, em *O seminário, livro 17*, Lacan (1992 [1969-70]) já havia articulado a "bestialidade" ao gozo. Nessa ocasião, afirma que quando caracterizamos alguém de "besta", queremos dizer que esse alguém é não-tão-besta; não-tão-besta porque goza. Esclarece, assim, o valor que a bestialidade tem para o sujeito.

Mesmo antes de Lacan, em 1913, Freud fez uma clara alusão à relação entre doença psíquica e estupidez, e entre saúde psíquica e eficiência: "nada na vida é tão caro quanto a doença - e a estupidez" (FREUD, 1996 [1913a], p. 148). Freud e Lacan indicam, assim, que a chamada "inteligência" está determinada por fatores psíquicos. Que fatores seriam esses?

Debruçada sobre *O saber do psicanalista* (2013 [1971-72]), o primeiro ponto destacado por Mrech (1999) é que Lacan chama de ignorância uma forma de saber, e não a ausência de saber. Lacan reconhece que em um certo momento, em um certo setor, o saber pode estar em seu nível mais baixo. No entanto, a ignorância não é a causa do baixo nível de saber, mas sim sua consequência. A ignorância, portanto, não é uma causa, mas um efeito; efeito de uma paixão.

não esqueçam que falo da ignorância - acabo de dizer que é uma paixão, não é para mim uma menos-valia, também não é um déficit. É outra coisa, a ignorância está ligada ao saber. É uma maneira de estabelecê-la, de fazer dela um saber estabelecido (LACAN, 2013 [1971-72], p. 12).

Trata-se da ignorância não a partir do que ela poderia comportar de falta - falta de conhecimento, falta de saber -, mas a partir do que ela comporta de presença; presença de um *não querer saber* enquanto modalidade de gozo.

É importante observar o quanto a definição de ignorância em Lacan é radicalmente distinta daquelas presentes na escola, cujos profissionais costumam acreditar poder saná-la como se cura um déficit, uma lacuna, uma defasagem ou atraso. Na abordagem pedagógica, a ignorância é tida como algo a ser corrigido pelos caminhos da didática. No entanto, para a psicanálise, há uma faceta da ignorância que se encontra no limite das ciências pedagógicas, que é a ignorância enquanto aquilo que exerce uma função para o sujeito, pois é expressão de um "não querer saber nada disso", nas palavras de Mrech (1999, p. 8).

O que está em jogo aí é uma modalidade de gozo do sujeito, que através da repetição de um circuito de gozo, mantém-se no nível mais baixo do saber. Também em *O seminário, livro 20* (1985 [1972-73]) há uma passagem em que Lacan articula gozo e o não querer saber:

Começo por minhas fórmulas difíceis, ou que suponho dever serem tais - o *inconsciente, não é que o ser pense*, como o implica, no entanto, o que dele se diz na ciência tradicional - o *inconsciente é que o ser, falando, goze e, acrescento, não queira saber de mais nada*. Acrescento que isso quer dizer - *não saber de coisa alguma* (LACAN, 1985 [1972-1973], p. 143).

O gozo, assim, está intimamente intrincado com o *não querer saber*, de modo que o oposto também é verdadeiro. Ali onde há *não querer saber*, há gozo. Nesse sentido, para Mrech (1999), o gozo é a marca de uma "alienação", visto que se impõe tanto ao saber quanto ao desejo.

Como já mencionamos, Lacan propõe que o problemático "desejo de saber" opera através do discurso da histérica. Tanto a histérica quanto o analisante estão em uma posição de produção de um saber sobre o seu sintoma. O que está em jogo no discurso do histérica, portanto, é o sentido do inconsciente: "não só que o homem já sabe tudo que tem que saber, mas que esse saber é perfeitamente limitado a esse gozo insuficiente que constitui que ele fale" (LACAN, 1985 [1972-1973], p. 143).

Sob essa perspectiva, o *não querer saber* do gozo deve ceder ao *saber que se sabe sem saber*, ou seja, ao saber inconsciente. Podemos concluir com isso que não se trata de uma

operação de ordem pedagógica, mas de uma operação que é desencadeada pelo discurso do analista, que engaja o sujeito em uma pesquisa sobre a sua verdade. A partir daí, poderíamos supor que o professor não está implicado na ignorância do aluno ou que nada pode fazer frente a ela. Ao contrário, a tese de que a ignorância é um saber abre brechas para seu trabalho. Se o professor está advertido sobre a função que a ignorância pode ter na economia psíquica do sujeito, então ele poderá lidar de outro modo com o não-saber, criando menos resistência.

Uma contribuição da psicanálise para a educação estaria na realização de um deslocamento de uma perspectiva tradicional sobre o saber, que o considera único e Todo, para um saber que é um enigma. Lacan indica (2013 [1972-73]) assim que aqueles que se perguntam sobre o que se pode saber devem considerar que estamos na ordem dos seres que falam e que para ser possível bem-responder a essa pergunta, é preciso querer saber sobre tal condição, a de que a relação com o saber está fundada na relação com a língua.

Quando a dimensão do falante não é levada em conta, é possível que uma teoria seja validade pelos experimentos realizados com seres não falantes. Para Lacan (2013 [1972-1973]), a concepção de aprendizagem ancorada aí é a de uma relação exterior de signos, tal como na situação em que o rato de laboratório "aprende" o truque para receber a sua comida. Entretanto, critica o autor, o que está em cena em relação ao ser falante não é o aprender, mas o saber. Por sua vez, a questão do saber traz consigo a questão de como é que isso se ensina.

O valor psicanalítico do saber acaba por recolocar a questão da posição de ensinante. A psicanálise instaura uma nova pergunta: se no início o que há é um *não querer saber*, a ignorância, que lugar o ensinante pode ocupar para que o sujeito possa sustentar o saber?

Mrech (1999) propõe a seguinte resposta:

Para haver um saber sustentado do aluno e uma transferência de trabalho em relação à escola, é preciso que o aluno seja visto como sujeito, e não como um mero objeto do fantasma do professor. Da mesma forma, é preciso que o professor seja visto como sujeito, desencadeador de seus próprios processos (MRECH, 1999, p. 9).

A condição de sujeitos, de seres habitados pela linguagem revela que *professor* e *aluno* são apenas efeitos da linguagem, e que tomá-los de outra forma pode gerar resistência e recusa ao saber. Ou seja, a questão do saber e do ensinar não é da ordem da necessidade, não está dada ou garantida, por exemplo, por uma suposta relação de autoridade. Ao contrário, ambas fazem enigma e como tal devem ser tomadas, para que possam a partir daí serem decifradas.

Se o ensino escolar operar no âmbito da decifração, terá desvelado que a verdade nunca é toda e que o saber jamais se completa, pois, enquanto semi-dizeres, há um hiato entre eles.

Em 2000, Miller (2013 [2000-01]) definiu o ensinante como aquele mente, que engana.

Qué es la forma de la enseñanza? (...) Para decirlo con un juego de palabras, la enseñanza, como lo experimentan todos que enseñan, es engañanza. Uno se vuelve enseñante cuando aprendió a mentir como es debido¹⁶ (MILLER, 2013 [2000-01], p. 9).

Se Miller reconhece que o ensino repousa em uma mentira, entendemo-la como a mentira que une verdade e saber. Para a nossa pesquisa, a questão que se impõe a partir daí é o quanto o professor está advertido de que seu ensino se sustenta em um mentir ou o quanto ele mesmo é tapeado por essa mentira.

O professor que opera a partir dos discursos do mestre e universitário recalca o estatuto de enganação do ensino, cuja consequência é tornar o impossível impotência; consequência que pode ser lida no contraste entre as duas linhas dos dois matemas. A primeira linha deles inclui uma flecha que liga o campo do sujeito ao campo do Outro/outro. A flecha inscreve que se trata aí de uma relação impossível.

No discurso do mestre, por exemplo, de fato é impossível que haja um mestre que faça seu mundo funcionar. Fazer com que as pessoas trabalhem é ainda mais cansativo do que a gente mesmo trabalhar, se tivesse mesmo que fazê-lo. O mestre nunca faz isso. Ele dá um sinal, o significante-mestre, e todo mundo corre. Daí é que se deve partir - de que, com efeito, é totalmente impossível. Isso é palpável todos os dias (LACAN, 1992 [1969-70], p. 185).

Ao mestre é impossível governar o real, enquanto ao discurso universitário é impossível educá-lo. O *infinitamente inalcançável* exemplificado pela formulação lógica da corrida entre Aquiles e a tartaruga é homólogo ao *infinitamente inalcançável* dos discursos da educação, tendo em vista que a linguagem nunca alcança o real do gozo, seja para governá-lo ou educá-lo. De saída, os resultados dos objetivos da educação são aquém do esperado.

A verdade da impossibilidade está na linha de baixo dos discursos. No caso do discurso do mestre, trata-se da disjunção entre o objeto a e o \$, enquanto que no discurso da universidade, trata-se da disjunção entre o \$ e o S_1 . Se a produção não tem relação com a

¹⁶ O trecho correspondente na tradução é: "Qual é a forma do ensino? (...) Para dizê-lo com um jogo de palavras, o ensino, como o experimentam todos os que ensinam, é ensinoganação. Torna-se ensinante quando se aprendeu a mentir como é devido".

verdade, ela de fato serve para escamoteá-la, para obturá-la. A verdade, portanto, encontra-se protegida. A afirmação de Lacan é que a verdade se encontra protegida pela impotência. Ou seja, interpretar a impossibilidade do discurso como impotência, fazer do impossível um fracasso, tem como serventia escamotear a verdade.

É porque o laço analítico está fundado no amor à verdade - verdade não-toda - que Lacan articula o discurso do analista. Entre o analista e o real há a verdade, e não o saber, visto que o real não é para ser sabido (LACAN, 1992 [1969-70]). A partir daí, podemos supor que a contribuição da psicanálise para a educação não está ancorada exatamente na transmissão de um saber no sentido de um ensino dos conceitos psicanalíticos, mas na transmissão de uma outra forma de lidar com o real.

Comportar em suas lógicas um ponto de impossibilidade é aquilo que os discursos da educação têm em comum com o discurso do analista. No entanto, os discursos da educação não lidam com esse ponto a partir do seu estatuto real, mas como impotência. Como exemplifica Voltolini sobre o impossível no educar, "não é raro que a expressão seja tomada como confirmação das dificuldades particulares de uma educação específica qualquer, como as mazelas da escola pública e o desinteresse do Estado em educar os cidadãos" (VOLTOLINI, 2011, p. 25).

O impossível é de uma outra ordem, não devendo ser superposto à impotência. Enquanto esta última possui um caráter prático, da ordem da execução, o impossível possui um caráter lógico, sendo um *inalcançável* estrutural (VOLTOLINI, 2011). É justamente aí - no ponto de "impotência" da educação - que há o apelo à psicanálise. Não é sempre, mas é somente quando os discursos da educação têm que se ver com o real que a psicanálise é convocada.

Se é o impossível, que retornando, leva a educação a convocar a psicanálise, podemos propor que a orientação de trabalho do analista em instituição escolar seja apontar para o impossível enquanto estatuto da tarefa da educação. O analista pode intervir, afirma Voltolini (2011), a favor de um giro de perspectiva: o deslocamento da impotência educativa para a impossibilidade, ou ainda, dos ideais educativos ao impossível de educar.

A transmissão em jogo no (des)encontro entre psicanálise e educação não é tarefa simples. Talvez se torne ainda mais problemática quando os discursos da ciência e do capitalista se expandem na cultura e no campo da educação, tendo em vista que a aliança entre eles oferece o fim do impossível. Os educadores¹⁷ têm recorrido, para si e para os outros, a

¹⁷ Aqui podemos incluir os pais.

essas ofertas - que são postas à venda em encartes publicitários - para sanar o mal-estar na escola.

Se vimos no primeiro capítulo que a sexualidade da criança foi o primeiro ponto de interlocução entre a psicanálise e a educação, podemos dar um nome a esse real que provoca o encontro - geralmente conflituoso - entre discursos tão distintos e chamá-lo aqui de *criança*? Fazamos essa tentativa de recorte em relação ao real (o real enquanto a criança e a criança enquanto o real) e aos dois discursos que estamos investigando (a criança enquanto o Outro/outro da educação e da psicanálise) ¹⁸. A partir daí, no próximo capítulo desenvolveremos uma leitura psicanalítica sobre a cultura em seu estado atual, tendo em vista que mudanças nesse campo têm desencadeado uma mudança no lugar da criança, o que traz efeitos importantes para a educação; efeitos que ecoam para o campo da saúde, fazendo do desencontro entre psicanálise e educação um encontro cotidiano, como veremos no capítulo posterior.

¹⁸ Sabemos que a criança não é o único Outro/outro da psicanálise e que ela nunca o é na prática de alguns analistas. Ao mesmo tempo, sabemos que todos os analistas lidam com o infantil. Não queremos entrar no âmbito da distinção entre a criança e o infantil. Apenas faremos da criança um recorte, pois é especialmente - não só, mas especialmente - na análise de crianças - ou na prática com crianças - que a psicanálise encontra o discurso da educação.

3 LEITURAS LACANIANAS SOBRE O MAL-ESTAR NO SÉCULO XXI

Em 1929, Freud, indagando-se sobre o propósito da vida, reconhece que as possibilidades de felicidade do sujeito sofrem restrições impostas pelo princípio de prazer, de modo que este só pode experimentar um prazer intenso de um contraste, enquanto que o prolongamento de uma situação desejada só pode produzir um contentamento muito tênue. Freud ilustra sua tese com a afirmação de Goethe de que não há nada mais difícil de suportar do que uma sucessão de dias belos. Esclarece, assim, que se 'tudo que é bom dura pouco', isso se dá por conta de nossa própria constituição psíquica.

Podemos ler a crônica "Medo da eternidade" (1984) de Clarice Lispector pelo viés freudiano. A autora escreve que jamais esquecerá seu aflitivo e dramático contato com a eternidade quando, ainda criança, foi apresentada pela sua irmã à "bala eterna": "a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer". Acostumada a fazer suas balas durarem mais, tirando-as da boca ainda inteiras para chupá-las depois, Lispector, ao ganhar seu primeiro chiclete e receber a orientação "agora mastigue para sempre", deixa o chiclete cair de sua boca direto no chão de areia; de propósito, pois, em suas palavras: "a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da idéia de eternidade ou de infinito".

Em 2015, uma propaganda de chiclete traz o *slogan* "tudo que é bom dura muito mais". Trata-se de uma nova edição da marca, nomeada de *unlimited*. A crônica de Lispector e a propaganda podem parecer à primeira vista bem próximas, pois ambas revelam a associação entre mascar um chiclete e a experiência do "ilimitado" (*unlimited*). Porém, a "eternidade" do chiclete em Lispector parece estar no campo da fantasia. Tanto o é que Lispector se aflige diante da possibilidade de experimentar a eternidade. Mesmo sua irmã, que está atraída pela experiência da eternidade, não consegue vivenciá-la, pois é sempre interrompida pela perda do objeto. Para o sujeito, o chiclete "é" eterno, mas continua durando pouco. Da promessa de eternidade retratada na crônica à promessa do ilimitado da propaganda, houve um importante deslocamento do âmbito do sujeito para o do Outro. Na propaganda, a fantasia neurótica é transformada em uma oferta do mercado global. O que se encontrava no âmbito do sujeito, enquanto uma fantasia neurótica, passa a ser ofertado pelo Outro como um objeto de consumo como outro qualquer. Trata-se do absurdo ofertado como uma flor, nos termos de Cardoza (2009).

O que se passou entre o paradigma da queixa neurótica de que "tudo que é bom dura pouco" para o paradigma publicitário, segundo o qual "tudo que é bom dura muito mais"? Quais são as transformações desencadeadas por esse deslocamento de paradigma e suas consequências para o mal-estar no século XXI? Essas são as indagações que pautam o presente capítulo.

Para pensá-las, recorreremos a Lacan e a seus leitores contemporâneos, entendendo como orientação três posições desenvolvidas por Lacan: 1) O inconsciente é discurso do Outro, 2) O Outro não é o mesmo ao longo do tempo e do espaço e 3) O analista não deve deixar de interrogar sua época.

Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época. Pois, como poderia fazer de seu ser o eixo da tantas vidas quem nada soubesse da dialética que o compromete com essas vidas num movimento simbólico. Que ele conheça bem a espiral a que o arrasta sua época na obra contínua de Babel, e que conheça sua função de intérprete na discórdia das línguas (LACAN, 1998 [1953], p. 322).

As ferramentas conceituais que nos auxiliarão na tarefa de pensar o Outro no século XXI serão: os novos discursos, que compreendem o *discurso da ciência* e *discurso do capitalista*, e a noção de *hipermodernidade lacaniana*.

3.1 O Outro

A partir da concepção freudiana do Supereu enquanto instância psíquica transindividual, o conceito psicanalítico de sujeito se contrapõe ao de indivíduo e permite a sinalização de Miller (2014) de que a mudança na ordem simbólica é um fato de grandes consequências para a psicanálise. O "sentimento do novo" (MILLER, 2014, p. 1) emerge da fissura que há entre o paradigma da repressão da sexualidade da época de Freud e a difusão planetária da pornografia à qual assistimos no século XXI.

Para Lacan, a fissura se coloca entre dois modos transindividuais de gozo. O primeiro, reconhecido por Freud, está ligado a um ideal e corresponde ao gozo possibilitado pela perda de gozo colocada pela operação de castração. Freud privilegiou esse modo de gozo por ser o gozo privilegiado em sua época, cuja moral vitoriana pregava o trabalho rigoroso e a abstinência sexual. Ao conceber a passagem da realidade exterior do ideal vitoriano para a

instância interior que interdita a satisfação pulsional, Freud concebe o Supereu em seu aspecto "anti-pulsional", como instância responsável pela renúncia de gozo.

O segundo modo transindividual de gozo se deve à exacerbação de algo que já estava presente na noção freudiana de Supereu, mas que precisou passar pelo esclarecimento lacaniano: o estatuto pulsional do Supereu. A aparente "anti-pulsionalidade" encobre um imperativo pulsional: goza! Trata-se do mais-de-gozar como tentativa de tamponamento da castração. Em "A terceira" (2003 [1974a]), Lacan situa o mais-de-gozar como relativo ao contemporâneo.

Dois modos de gozo correspondem a duas épocas, e vice-versa. Tal circularidade nos permite definir a civilização como um sistema de distribuição de gozo (MILLER, 2006 [1996-97]). A partir dessa orientação, indagamo-nos de que civilização se trata no século XXI, a que se deve o "sentimento do novo" e quais as suas repercussões para o mal-estar.

3.1.1 Os novos discursos

Tomaremos os discursos da ciência e do capitalista como ferramenta de leitura do mal-estar no século XXI a partir da pista lançada por Lacan em *O seminário, livro 17* (1992 [1969-70]), ao mencionar que a atualidade vem sendo marcada pela "copulação" entre os discursos da ciência e do capitalista. Veremos como os produtos dessa parceria modificam de forma radical a relação do sujeito com o objeto *a* e com o Outro, incidindo no laço social e no mal-estar.

Vale sublinhar que ao qualificarmos tais discursos como "novos" não estamos afirmando que sejam recentes na história da humanidade, mas que pretendemos demonstrar que eles trazem uma novidade em relação aos quatro discursos e que há um novo lugar para eles em nossa época, dada a sua expansão.

3.1.1.1 O discurso da ciência

Lacan não apresenta um matema para o discurso da ciência no quadro de sua teoria dos discursos, mas não deixa de se referir à ciência como um discurso. Também não deixa de

conferir a ele um lugar fundamental nas transformações da cultura. Na verdade, Lacan sublinha as transformações na ciência como responsáveis pelas transformações na cultura (LACAN, 2014 [1974a]). Começemos pela transformações na ciência.

Em "Radiofonia" (2003 [1970]) e "Televisão" (2003 [1974d]), Lacan aproxima o discurso da ciência ao da histórica, na medida em que nos dois haveria um "desejo de saber". É a interrogação dos significantes-mestres ($\$ \rightarrow S_1$) que produz o "desejo de saber" nos dois discursos. Por outro lado, esses discursos se distanciam em relação à verdade. Enquanto o andar de baixo do discurso da histórica ($a \leftarrow S_2$) apresenta o gozo recalcado como verdade, a ciência não quer saber da verdade como causa.

A partir dessas orientações, Soueix (1997, p. 45) escreve um matema para a ciência, em que deixa vazio o lugar da verdade, demonstrando a sua diferença em relação aos quatro discursos.

$$\$ \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

A aproximação entre os discursos da ciência e da histórica, no entanto, é restrita à ciência em sua origem e em seu impulsionamento (LACAN, 2003 [1970]). O discurso da histórica, enquanto estrutura do "desejo de saber", promoveu o surgimento da ciência e promove até hoje o seu progresso.

A partir daí, podemos entender que na perspectiva de Lacan a ciência é atravessada pelos diversos discursos e que é a partir desses atravessamentos que ela vai se transformando. Por isso, a ciência não é um discurso que se soma aos quatro discursos. Ao contrário, ela não está em "pé de igualdade" com eles, pois sofre as suas determinações.

A determinação do discurso da ciência pelo discurso do mestre se evidencia no fato de a ciência não considerar o inconsciente, o desejo ou o sujeito, tendo em vista que no discurso do mestre o sujeito dividido ($\$$) está recalcado, e o objeto a está no lugar do resto. Podemos até mesmo afirmar que a ciência foraclui o sujeito, tomando o outro como um *indivíduo*, como um ser autônomo, senhor de sua razão e de sua vontade e, portanto, indivisível.

Já o discurso da universidade é o responsável pelo movimento atual da ciência, na medida em que traz o saber (S_2) no lugar do agente. Influenciada pelo andar de cima desse matema ($S_2 \rightarrow a$), a ciência é dominada pelo mandamento "*vai, continua. Não pára. Continua*".

a saber sempre mais" (LACAN, 1992 [1969-70], p. 110, grifos do autor). Assim, toma o outro como objeto *a*, como objeto passível de estudo e de gozo.

Lembremos que Lacan (1992 [1969-70]) situa a passagem do discurso do mestre ao discurso da universidade na transformação do estatuto do saber, que passa do estado de um saber-fazer próprio ao escravo para um saber de senhor. O que força essa passagem é justamente o cientificismo. É "em nome da ciência" que o saber-fazer deve ser transformado numa episteme.

Enquanto atravessada pelo discurso da histórica, a ciência tinha na produção de saber uma forma de tratar o mal-estar na civilização, tendo em vista que o "desejo de saber" visava o real do sofrimento. Era o sujeito em sua divisão que estava na dominância do discurso, questionando os significantes-mestres. No entanto, atravessada pelo discurso da universidade, a ciência confere ao sujeito dividido o lugar de resto.

Com todas essas torções em seu interior, a "nova" ciência se apresenta como um discurso apropriado pela técnica, introduzindo no campo científico o "ilimitado". Se antes a ciência tinha como limite aquilo que necessitava rechaçar, como o sujeito do inconsciente, por exemplo, a técnica não se refere a limite algum, apresentando-se como um saber absoluto. Como saber absoluto, não há mais sustentação do saber pela verdade e esta, por sua vez, pode ser toda dita, de modo que se tem, assim, um saber que pretende tudo explicar (ALÉMAN, 2010).

Ao se colocar como saber absoluto, a ciência nega sua conexão com o Outro, o que sob a perspectiva lacaniana de "Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia" (1998 [1950]) implica uma desresponsabilização em relação às suas consequências. Nesse discurso, o agente passa a não responder pelos efeitos de sua produção.

A noção lacaniana de *responsabilidade* de 1950 não significa o cumprimento das normas jurídicas, mas o modo como o sujeito responde à emergência do real. Trata-se de uma resposta subjetiva e, portanto, singular e não-prescritiva. Nesse caso, o que diferencia a responsabilidade é a inclusão do Outro na resposta. Como não há sujeito sem Outro, é a própria noção de sujeito que fica amarrada à de responsabilidade, de modo que, para Voltolini (2007), uma ciência que se crê sem sujeito se desimplica de sua responsabilidade, podendo se apresentar como totalitária.

Para o autor, o movimento atual da ciência é determinado pela prevalência da dimensão técnica sobre a investigativa, de modo que podemos denominá-la de *tecnociência*. O que está em jogo na tecnociência é a crença na separação radical entre enunciado e enunciação, mais exatamente na rejeição da enunciação. Desse modo, afirma-se o uso de uma

linguagem meramente utilitária e a produção de objetos descartáveis e substituíveis - não de ideias.

Como uma prestadora de serviço, a ciência cria e organiza seus métodos, de modo que Voltolini (2007) pode enumerar seus significantes-mestres: experimentar, calcular, verificar, prever, avaliar e inovar. A lista demonstra a pretensão universalizante da ciência, que pretende dominar e controlar as relações sociais e seus problemas a partir da forclusão do sujeito e da contingência. Trata-se de uma ciência que transforma tudo em enunciado, sem dar o devido lugar à enunciação.

Para entender o impacto de tal discurso na vida comum, Voltolini (2007) descreve duas estratégias próprias a essa ciência. A primeira estratégia o autor chama de *projeto de homogeneização*, que é a tentativa de fazer crer que a sua hegemonia é evidência da homogeneidade de um paradigma, embora a sua hegemonia se deva à estreita articulação com o discurso do capitalista. A nova ciência não se apresenta como um paradigma entre vários, mas como "O" paradigma científico, como o discurso que detém o monopólio sobre a verdade. Em nome de tal projeto, elimina-se o estranho e o diferente, o sujeito e a contingência.

A segunda estratégia é a de se fazer crer eficaz através de objetivos operacionais simplistas e reducionistas, facilmente "consumíveis". A eficácia fica submetida à ideologia da medida, instaurando em nossos dias uma espécie de *avaliação generalizada*.

Se uma das faces da tecnociência é a generalização da avaliação, Miller e Milner (2006) identificam do lado do sujeito uma dupla alienação ao imperativo da avaliação, um modo de o sujeito se alienar à alienação ao Outro. Os autores explicam: a avaliação é em si uma operação em que o ser é obrigado a passar de um estado único, singular, ao estado de um-entre-outros, ou melhor, de sujeito à indivíduo. Trata-se de uma operação de alienação ao Outro da linguagem, matriz da socialização, cujo núcleo é comparativo e identificatório. Se a avaliação é uma alienação em si, a *demanda de avaliação* aparece como uma dupla alienação do sujeito ao Outro, quer dizer, uma alienação à demanda de alienação.

A homogeneização, a ideologia da medida e a demanda de avaliação são instrumentos de expansão da tecnociência, a partir dos quais ela exerce determinante influência não só nas diversas áreas do conhecimento, como também nas variadas políticas públicas, inclusive no campo da educação. No entanto, para entendermos o tamanho de sua expansão no século XXI, faz-se necessário articulá-la ao discurso do capitalista.

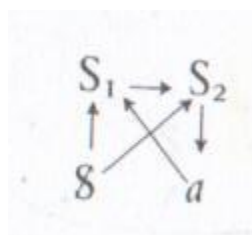
3.1.1.2 O discurso do capitalista

A noção de discurso enquanto uma estrutura mínima que permite uma diversidade de leituras ganha interessantes proporções no caso do discurso do capitalista. Acrescentando-se que Lacan não o desenvolve extensivamente e que, quando o faz, não o insere em "pé de igualdade" com os outros quatro discursos, as leituras contemporâneas sobre o discurso do capitalista estão longe de ser unânimes.

Goldenberg (1997) mapeia de modo caricatural o debate em torno do discurso. Segundo ele, há os dogmáticos, para quem Lacan nunca disse nada em vão, e os céticos, que simplesmente rejeitam o discurso do capitalista como uma piada ou um erro. Para além da dicotomia caricatural, "o alcance de uma ferramenta depende do artesão" (GOLDENBERG, 1997, p. 14), de modo que a fórmula do discurso do capitalista tem tido valor na expressão de certas leituras sobre o laço social e o mal-estar no século XXI. Acompanharemos algumas dessas leituras, comentando apenas brevemente a posição dos "céticos".

Em primeiro lugar, é necessário fazer notar que o discurso do capitalista não é apresentado junto aos quatro discursos desenvolvidos em *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1992 [1969-70]), embora aí Lacan já o mencionasse. Apenas em 12 de maio de 1972, numa conferência em Milão denominada "Do discurso psicanalítico", Lacan explicita o matema do discurso da capitalista. Outras passagens pelo discurso são feitas no *Seminário, livro 19* (2012 [1971-72]), nas palestras realizadas em Sainte-Anne intituladas *O saber do psicanalista* (1997 [1971-72]), em "Televisão" (2003, [1974d]) e no *Seminário, livro 20: mais, ainda* (1985 [1972-73]).

Para Goldenberg (1997), a condição para Lacan introduzir o matema do discurso da capitalista é a re-escritura do discurso do mestre em "Televisão" (2003, [1974d], p. 516).



Se em *O seminário, livro 17* (1992 [1969-70]) Lacan chamou o matema do discurso de "quadrípodo"¹⁹, o novo modelo é introduzido em *O saber da psicanalista* (1997, [1971-72]) como um "semigrupo de Klein", indicando que as barras já não têm nenhuma função. A partir dessa novidade, Lacan representa o discurso pela figura tridimensional do tetraedro²⁰. A novidade dos vetores permite a escrita do discurso do capitalista (LACAN, 2013 [1972a], p. 7):

$$\downarrow \frac{\$}{S_1} \quad \begin{array}{c} \nearrow \\ \searrow \end{array} \quad \frac{S_2}{a} \downarrow$$

O discurso do capitalista tem sido valorizado como uma atualização de "O mal-estar na civilização" (FREUD, 1996 [1930{1929}]) e de seu discurso correspondente, o discurso do mestre (LACAN, 1992 [1969-70]). Lacan chega a nomeá-lo de *discurso do senhor moderno*, em contraposição ao *discurso do senhor antigo* (1992 [1969-70], p. 32). Na verdade, Lacan indica (1992 [1969-70]) que o discurso do capitalista é fruto de uma corruptela no discurso do mestre, ocasionada pela expansão da produção capitalista.

Para Lacan (1992 [1969-70]), o que se opera entre os discurso do senhor antigo e o do senhor moderno é uma modificação no lugar do saber. A extração do saber-fazer do escravo pela filosofia e pela ciência faz surgir o *proletário*, que é aquele que além de explorado, foi despojado de sua função de saber. A libertação do escravo é correlata ao seu despojamento de saber, de modo que, nas palavras de Askofaré (1997, p. 180), "não é como Saber [...] mas como simples força de trabalho que o proletário entra no processo de produção capitalista".

A partir de Hegel e Marx, Lacan (1992 [1969-70]) indica que a filosofia, enquanto discurso universitário, foi responsável por questionar o saber-fazer do escravo a ponto de torná-lo uma *episteme*, um saber teórico universal e transmissível; um saber de senhor, não mais um saber-fazer. Se por um lado, a mudança do saber provocada pela tradição filosófica teria levado à passagem do discurso do mestre ao discurso universitário, a crescente influência da nova ciência acelera essa operação, promovendo o advento do discurso do capitalista.

¹⁹ Idiotismo grecolatino significando "de quatro pernas" (GOLDENBERG, 1997).

²⁰ Poliedro composto por quatro faces triangulares, três delas encontrando-se em cada vértice.

Desse modo, a seta que liga S_1 a S_2 ($S_1 \rightarrow S_2$) é, à semelhança do discurso do mestre antigo, a escrita de que o escravo continua comandado pelo mestre. No entanto, o escravo e o mestre não são mais os mesmos. O escravo, despojado de seu saber-fazer, fica reduzido a seu lugar de gozo, de explorado, tornando-se um proletário.

Seu saber [do escravo], a exploração capitalista efetivamente o frustra, tornando-o inútil. Mas o que lhe é devolvido, em uma espécie de subversão, é outra coisa - um saber de senhor. E é por isso que ele não fez mais do que trocar de senhor (LACAN, 1992 [1969-70], p. 32).

O saber-fazer do escravo é substituído por um saber de senhor, um saber técnico-científico. A dominação que o mestre moderno exerce sobre o proletário também passa por uma tirania do saber, já que o saber agora é um saber de senhor, estando radicalmente desvinculado do sujeito.

Se no discurso do capitalista o S_2 é o proletário, podemos chamar o S_1 de *capital*. Este está posicionado no lugar da verdade, levando o agente - \$ - a não ter valor de divisão subjetiva. Além disso, o sujeito, embora esteja no lugar de agente, não é de fato a dominante do discurso, pois quem o domina é o significante-mestre. O mestre aqui é ainda o significante-mestre, mesmo que esteja no lugar da verdade. O sujeito se crê agente do discurso, ilude-se de que pode comandar o objeto mais-de-gozar por meio do saber, mas o que conta mesmo é a verdade, o capital.

Se o saber é técnico-científico, S_1 se dirige ao S_2 , a fim de que esse produza objetos que funcionem como *gadgets*²¹, que têm como função sustentar sujeito como consumidor, na busca por mais-de-gozar. Em outras palavras, a relação entre S_1 e S_2 impõe a S_2 - como o saber da ciência - que trabalhe a favor da produção de objetos de consumo, que são identificados ao mais-de-gozar, objetos obturadores do desejo.

Os *gadgets*, também chamados de *latusas*²² por Lacan (1992 [1969-70]), designam os produtos resultantes da parceria entre o discurso da ciência e o mercado; são objetos com os quais o discurso do capitalista pretende manipular o desejo do sujeito, tamponando a verdade do sujeito do desejo. Como consequência, os *gadgets* tomam para si o valor do sujeito, operando uma equivalência entre sujeito e objeto. A hiância que separava sujeito e objeto

²¹ *Gadget* é uma palavra de origem inglesa usada para denotar um objeto novo, mas às vezes carente de utilidade, o que coloca em xeque a eficácia de sua inovação (SOLIMANO, 2008).

²² *Latusa* surge de um jogo de palavras de Lacan para designar a *aletofera*, a esfera das criações humanas. Para tal, junta-se *aleteia*, que corresponde ao que vela e desvela, e *ousia*, que é uma referência ao que está entre o ente e o ser.

desaparece, é o objeto mais-de-gozar que causa o sujeito ($a \rightarrow \$$), fazendo dele um consumidor.

Assim, a seta que parte de a e vai até $\$$ ($a \rightarrow \$$) é uma das principais marcas do discurso do capitalista, indicando que é o mais-de-gozar que move o sujeito. O objeto-mercadoria produz demandas ao sujeito, rebaixando o desejo à necessidade e prometendo supri-la.

Que o objeto vença significa que no lugar de uma lógica (a lógica desejante) na qual cada objeto não seria percebido senão sobre um fundo de ausência (simbólico) em relação ao qual seu brilho (fálico) se sustentaria, viria uma outra lógica, na qual o objeto é proposto como real e adequado a sua demanda, demanda que já não guardaria mais uma relação dialética com o desejo, sempre particular, mas que nasceria das qualidades contidas no objeto mesmo, concebidas para criar a demanda sobre ele (VOLTOLINI, 2007, p. 204).

O discurso do capitalista promove, então, uma ilusão que altera a relação do sujeito com o objeto e com o desejo, pois a impossibilidade estrutural de o sujeito ter acesso ao objeto é dita subvertida, de modo que o sujeito passa a crer que possui acesso a seu objeto de desejo. Enquanto no discurso do mestre há uma barreira de impossibilidade entre o sujeito e a causa de sua divisão e desejo, de modo que o sujeito nada sabe sobre o que o faz gozar, o discurso do capitalista possibilita a integração direta do gozo pelo sujeito ($a \rightarrow \$$). Desfeita essa barra que separava o sujeito e o mais-de-gozar, estabelece-se um circuito do Supereu, cujo imperativo é: goza!

Alberti (2000) descreve o discurso do capitalista como uma máquina incessante de gozo, em que não há espaço para o desejo. O mais-de-gozar aparece sob a forma de um excesso, de um consumo contínuo, um empuxo ao gozo. Dessa forma, o sujeito do significante, cuja verdade é a castração, torna-se puro sujeito do gozo.

Lacan (1997 [1971-72]) afirma que o que especifica o discurso da capitalista é a forclusão da castração.

O que distingue o discurso do capitalista é a *Verwerfung*; a forclusão fora de todos os campos do simbólico com aquilo que eu já disse que tem como consequência a forclusão de quê? Da castração. Toda ordem, todo discurso aparentado ao capitalismo deixa de lado o que chamaremos, simplesmente, as coisas do amor, meus bons amigos. Vocês vêem isso, hein, não é pouca coisa (grifo do autor) (LACAN, 1997 [1971-72], p. 49).

A tese lacaniana acima é um dos pontos a partir dos quais há um debate entre aqueles que valorizam o matema para uma leitura sobre a atualidade. Melman (2003), por exemplo,

argumenta que o discurso do capitalista provoca uma transformação na economia psíquica do sujeito, levando a uma generalização da categoria clínica da perversão. Ao ser indagado por Lebrun (2003) se estamos nos tornando perversos, Melman (2003) afirma que "certamente!" (2003, p. 54). Para o autor, a perversão pode ser identificada na relação atual do sujeito com o objeto, uma relação não mais pautada em um fundo de ausência. Se para o neurótico, todo objeto se apresenta sobre um fundo de ausência, os sujeitos "de hoje" se engajam em uma economia em que o objeto, enquanto "objeto autêntico", é capturado.

Rudge (2006), ao contrário, discorda sobre a possibilidade de concebermos um sujeito contemporâneo, tendo em vista que, sendo o sujeito da ordem do singular, não é possível fazermos uma "média" dos sujeitos, uma média que represente o sujeito de uma cultura.

Nessa perspectiva, a teoria do discurso não equivale à teoria do sujeito, de modo as mudanças no discurso do Outro não podem ser simplesmente transpostas para o sujeito. Então, mesmo que o discurso do capitalista oferte o tamponamento da falta do sujeito, trata-se de uma ilusão, de modo que a falta não deixa de comparecer.

Não nos parece relevante para a presente pesquisa nos aprofundarmos nesse debate, embora reconheçamos a necessidade de mencioná-lo e nos posicionarmos minimamente. Assim, embora pretendamos destrinchar o modo como o sujeito é afetado pelo discurso do capitalista, não identificamos em Lacan nenhuma relação direta e exclusiva entre o discurso e uma estrutura psíquica.

Outra peculiaridade fundamental do discurso do capitalista é a ausência de seta ligando os campos do sujeito e do Outro/outro, de modo a indicar a *ausência de laço social*. Uma leitura possível para essa ausência de laço decorre da indeterminação do capitalista, que é uma figura impessoal e sem face. Lacan (2014 [1974a]) afirma inclusive que todos estão submetidos ao capital, inclusive o capitalista, e que este fato é o único que pode ser concebido como um *sintoma social*: como sujeitos, frente ao capital, todos são proletários.

Outra leitura possível é que o laço com o Outro/outro é substituído pelo laço com as mercadorias e com os objetos *latusas* (ALBERTI, 2000). Ou ainda que a relação do sujeito com o Outro/outro não consiste em laço social porque ele se encontra em uma montagem em que pretende suturar a castração do Outro/outro pelos caminhos do objeto, dando-lhe uma completude e uma consistência ilusórias. Em última instância, a relação do sujeito com os objetos-mercadoria acaba por excluir o Outro/outro.

Como consequência dessa separação radical entre sujeito e Outro/outro, surge uma outra particularidade do discurso do capitalista. Enquanto nos quatro discursos o sujeito poderia vir a ocupar qualquer um dos lugares do matema, numa rotação, nesse discurso, o

sujeito fica fixado no lugar que o capital lhe reserva - o de consumidor. Aléman (2010) entende que o sujeito do discurso do capitalista é o *sujeito consumidor neoliberal*, aquele que tem acesso ao gozo fora da castração ou o *sujeito acéfalo*, que, como dejetos, não tem identificação simbólica e não se articula a nenhum significante-mestre. Ou seja, o sujeito só pode conjugar sua identidade através de seu modo de gozo.

Assim, a corruptela do discurso do mestre não se deu apenas em relação ao saber, mas também em relação ao gozo. Enquanto no discurso do mestre antigo havia uma disjunção entre a verdade e o produto, indicada pela barreira entre \$ e *a*, no discurso do capitalista, essa disjunção desaparece. O mais-de-gozar que se produz aí não se apresenta como verdade do sujeito, mas do capital, o que modifica a sua função: se no primeiro discurso, o objeto *a* era resto, no discurso do capitalista, ele deve ser reaproveitado, para que não haja perda.

Tais peculiaridades do discurso do capitalista provocam, por fim, uma alteração radical na estrutura do discurso *stricto sensu*: o agente não é agente de uma verdade, mas é agenciado por ela; o sujeito não se dirige ao Outro/outro, mas é o objeto *a* mais-de-gozar que se dirige ao sujeito e o elemento que está no campo do Outro/outro, o saber produtor de objetos, encontra-se radicalmente desvinculado do sujeito. É a partir da idéia de corruptela - não só do discurso do mestre, mas da estrutura do discurso *stricto sensu* - que podemos localizar a justificativa para o discurso do capitalista não fazer série com os quatro discursos.

A partir de Najles (2012), entendemos que o estatuto de um *falso discurso* cabe bem ao discurso do capitalista. No entanto, ao contrário do que se poderia concluir, não depreendemos daí que isso o faça menos importante. Pelo contrário, pretendemos demonstrar seus relevantes efeitos para o mal-estar na civilização.

Vale acrescentar que o estatuto de falso discurso nos auxilia a enfatizar a dimensão ilusória do discurso. Entendemos que aquilo que o capital "promove", de fato, ele "pretende promover", ou ainda, "convence que promove". Isso nos parece claro na afirmação de Alberti (2000, p. 7), por exemplo: "tomar a demanda pelo desejo, engano neurótico, é a aposta feita pelo capitalista para fazer do sujeito um usuário de seu produto". A idéia de que o capital aposta no engano neurótico nos permite concluir que a foraclusão da castração promovida pelo discurso é um engodo, não equivalendo a uma foraclusão da castração no âmbito do sujeito.

Em tempo, podemos sinalizar mais uma - não menos importante - ilusão promovida pelo discurso do capitalista. O fato de seu movimento começar e terminar no objeto faz com que o discurso tenha a aparência de um movimento infinito, sem avesso ou saída.

Se assim fosse, afirma Goldenberg (1997), tanto a psicanálise, quanto a educação e a expressão de um sintoma não seriam possíveis no seio das relações de produção capitalistas. Porém, adverte-nos o autor, é na reafirmação da novidade vetorial do discurso do capitalista que podemos vislumbrar sua saída, tendo em vista que a impressão de impossibilidade de mudança de discurso decorre da aplicação equivocada da escritura "quadrípode" anterior.

Concordamos com o autor que a educação no seio das relações de produção capitalistas não é impossível; não mais impossível do que em qualquer outro contexto, já que se trata de um impossível lógico dos seus discursos. No entanto, embora a educação seja "possível" em nosso tempo e espaço, reconhecemos que a expansão do discurso do capitalista traz relevantes consequências para essa tarefa, tese que desenvolveremos no próximo capítulo. Por ora, é preciso ainda desenvolver as "razões" para "querermos" sair dele, destrinchando seus efeitos para o mal-estar no século XXI.

Para avançarmos, indiquemos que o discurso do capitalista acaba por questionar as grandes estruturas sociais.

El discurso del amo ha tenido cambios importantes desde la antigüedad clásica a la actualidad capitalista. No obstante, se puede decir que hasta la modernidad el elemento regulador normativo tenía su peso social y cultural. Lo mismo sucedía con los ideales de progreso, los ideales unificadores de transformación social, el ideal de Estado, la misma función paterna... Se creía en ello, se hacía existir un Otro que daba la ilusión de funcionar como garante. Estos semblantes de garantía se fueron denunciados como tales y con ello se hizo patente la falla estructural de ese Otro cuyos efectos tienen la posmodernidad²³ (TIZIO, 2003, p. 168).

O discurso do mestre, sendo o matema do gozo privilegiado por Freud, faz existir o agente da castração, o Outro/outro responsável pela interdição, pela culpa e pelo estabelecimento de um modo de gozo ligado a um ideal. Os discursos da ciência e do capitalista acabam por denunciar o estatuto de semblante do Outro, produzindo uma modificação nesse campo. Qual é o Outro que os discursos atuais fazem existir?

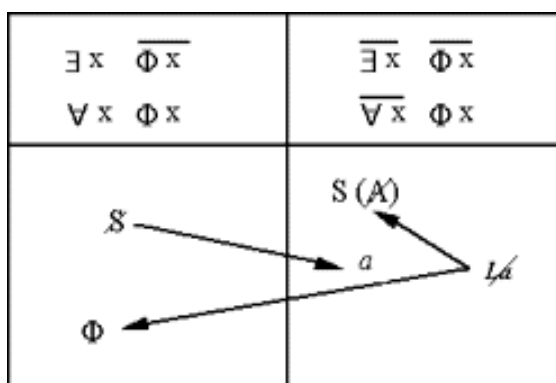
Ao delimitar o gozo na atualidade como mais-de-gozar, Lacan (2003 [1974d]) sinaliza que o gozo contemporâneo já não pode mais ser situado a partir do agente da castração, levando Miller (2006 [1996-97]) a afirmar que estamos em tempos do *Otro que não existe*.

²³ O trecho correspondente na tradução é: "O discurso do mestre tem tido mudanças importantes desde a antiguidade clássica até a atualidade capitalista. Não obstante, se pode dizer que até a modernidade o elemento regulador normativo tinha seu peso social e cultural. O mesmo sucedia com os ideais de progresso, os ideais unificadores de transformação social, o ideal do Estado, a mesma função paterna... Acreditava-se nisso, fazia-se existir um Outro que dava a ilusão de funcionar como garantia. Esses semblantes de garantia foram denunciados como tais e, com isso, se fez patente a falha estrutural desse Outro, cujos efeitos têm a pós-modernidade".

No entanto, o Outro que não existe é o Outro descrito por Freud, e não se trata verdadeiramente de afirmar o seu sumiço, mas de reconhecer que de figura, ele virou fundo. Assim, a fissura entre o gozo freudiano e o mais-de-gozar lacaniano condiz com a fissura apresentada por Miller (2006 [1996-97]) entre o Outro-*Todo* e o Outro *nãotodo*.

3.1.2 O Outro *nãotodo*

Miller, em seu *Seminário de orientação lacaniana* de 1996-97, propõe como chave de leitura do estado atual da cultura a lógica do *nãotodo*, desenvolvida por Lacan nas *fórmulas da sexualização*, em *O Seminário*, livro 20 (1985 [1972-73]). Eis a apresentação das fórmulas na edição francesa do seminário (1975 [1972-73], p. 73).



A divisão das fórmulas em lado esquerdo, que Lacan (1985 [1972-73]) denomina Homem, e lado direito, denominado Mulher, distingue as duas posições possíveis para todo ser falante frente ao Outro e ao objeto, de modo que elas nos servem tanto para apreender a sexualização quanto alguns aspectos da civilização.

Cada lado é designado por duas proposições. A posição escrita do lado esquerdo pode ser lida da seguinte forma: (1) “existe um x tal que não $\Phi(x)$ ”; e (2) “para todo x $\Phi(x)$ ”. Isso significa que todo sujeito está no âmbito da castração, mas que tal regra só se faz a partir da existência de uma exceção, escrita na linha superior: pelo menos um não é castrado. Lacan, inspirado pela função de desvio do pai da *horda* do texto freudiano *Totem e Tabu* (1996

[1913]), formula que a exceção é a função do pai que subsiste no inconsciente. Trata-se do universal sob a perspectiva freudiana; um universal que se constitui pela exceção.

Essa precariedade do universal é traduzida em "Totem e tabu" pela dependência de uma exceção fundadora, o pai e seu assassinato, para constituir e sustentar o universo social (o "contrato" dos irmãos). Para Freud, portanto, não se trata de "toda regra tem exceção", mas de "a exceção funda a regra (como universal). Lacan inscreve essa demonstração freudiana, que retomaremos adiante, no lado esquerdo de suas fórmulas da sexualização. Ela se lê como "havendo exceção há Todo" e situa o modo de junção entre saber e gozo tipicamente masculino (VIEIRA, 2004, p. 70).

Já no lado direito das fórmulas está escrito: (1) “não existe x tal que não $\text{PHI}(x)$ ”; e (2) “não é para todo x que $\text{PHI}(x)$ ”. A fórmula indica que aqui não existe sujeito que não tenha relação com a lógica da castração e, ainda, que não é tudo desse sujeito que está ligado com esta função.

A proposição de que todos estão referidos à função fálica é a “definição possível [...] para o que quer que se encontre na posição de habitar a linguagem” (Lacan, 1993 [1972-1973], p. 107). Porém, tal função não esgota o destino do sujeito que se posiciona desse lado das fórmulas. Lacan fala em um “suplemento” de gozo, dimensão através da qual é possível se relacionar com o real, sem que seja através da mediação da fantasia. Estar “não todo” na função fálica enuncia um “gozo a mais” para além do simbólico, denota aquilo que escapa ao discurso, mas que, ao mesmo tempo, se ancora nele, assim como se sustenta na falta que lhe é inerente.

Já o lado direito, vinculado ao real do feminino e aparentemente no avesso do esquerdo, denota um gozo ligado à suspensão da exceção, realizando uma subversão lacaniana da lógica clássica. Em vez de assinalar que "não havendo exceção, não há Todo" ele afirma "não havendo exceção há *nãotodo*" (VIEIRA, 2004, p. 70, grifo do autor).

Assim, sob uma leitura psicanalítica, o avesso do Todo não é a ausência dele, mas um outro modo de ele operar, um modo que Lacan nomeou de *nãotodo*. Trata-se de uma subversão da negação clássica da lógica do tudo-ou-nada e do sim-ou-não.

Vieira (2004) nos ajuda a pensar na distinção entre os dois universais a partir de figuras do Outro, o Outro-Todo e o Outro *nãotodo*. Na fantasia neurótica, o Outro-Todo é consistente, completo e poderoso, embora o mito freudiano de *Totem e Tabu* (1996 [1913 {1912-1913}]) esclareça que o Outro-Todo é furado, sendo desse furo que sua totalidade se constituiu, ou seja, da exceção.

Trata-se do Outro trabalhado por Freud em "Psicologia de grupo e análise do ego" (1996 [1921]), a exemplo do exército e da Igreja, que são tomados como paradigma dos grupos com líderes. Segundo Freud, a vida mental de um grupo com líder deve ser compreendida a partir da identificação vertical dos indivíduos com o líder, que, sendo líder, ocupa o lugar de ideal do eu para cada membro do grupo, estando assim num lugar de exceção. Pois é justamente esse lugar que funda a identificação horizontal e fraterna entre os demais membros do grupo. Freud é categórico em afirmar que a identificação vertical é primária em relação à horizontal, de modo que é a função da exceção que funda um conjunto de pessoas como grupo fechado, como totalidade.

No lado esquerdo e masculino das fórmulas da sexuação, podemos reconhecer os princípios descritos por Freud (1996 [1921]) de um grupo com líder e também a função do pai trabalhada em *Totem e Tabu* (1996, [1913 {1912-1913}]). Nas palavras de Miller (2011b):

A função do pai está efetivamente ligada à estrutura que Lacan reconheceu na sexuação masculina. Uma estrutura que comporta um todo dotado de um elemento suplementar e antinômico que limita, que permite precisamente ao todo se constituir como tal, que limita e por isso permite organização e estabilidade. Essa estrutura é a própria matriz da relação hierárquica (MILLER, 2011b, p. 11).

Enquanto o campo do Outro-Todo é estruturado pela instância do pai, o Outro *nãotodo* é aquele que não é limitado por uma exceção. Sendo sem limites, a figura do Outro *nãotodo* não constitui um corpo, sendo a imagem do caos. Ele é onipresente, mas não é localizável. O Outro *nãotodo* é, mas não existe.

O Outro *nãotodo* é disforme, onipresente, sem, contudo, real poder de fogo. Corrói e gera violência mas nunca como a de um exército organizado. Não se trava guerra com um Outro *nãotodo*. Ele é indestrutível, mas sem músculos (VIEIRA, 2004, p. 71, grifos do autor).

O Outro *nãotodo* é, portanto, paradoxal, diferentemente do Outro-Todo. Não que o Outro-Todo fosse de fato total. Na verdade, ele faz semblante de Todo, mas é furado. O Outro-Todo também não é Todo, mas a negação de sua totalidade é pela via da exceção, sendo ela que instaura o universal. Já a negação *nãotodo* indica uma lógica paradoxal. Se o Outro *nãotodo* é "sem músculos", pois não é localizável e sua imagem é caótica e disforme, ele é, no entanto, "onipresente". Assim, o Outro *nãotodo* não só "é" como há *nãotodo* em todo canto nos dias de hoje, declara Miller (2006 [1996-97]). Sob seu ponto de vista, o outro Outro de nosso tempo é o Outro *nãotodo*.

Vieira (2004) nos adverte que ler a distinção entre o Outro-*Todo* e o Outro *nãotodo* através da lógica clássica do sim-ou-não, como incompatíveis, independentes e estanques é um risco, pois nos levaria à conclusão do fim do *Todo*, quando o que Miller (2011a) reconhece em nossos dias é a prevalência da estrutura do *nãotodo* sobre a estrutura do *Todo*. É o que sustenta Vieira (2004):

O Pai até um certo momento teria ocupado, com seu regime *todista* de articulação entre saber e gozo, o centro da cena, e o *nãotodo* a periferia. (...). A teoria lacaniana da contemporaneidade não supõe uma ruptura com a modernidade e sim uma mudança de registro fundada na exacerbação de algo que já lá estava e em uma nova aliança entre seus principais personagens (VIEIRA, 2004, p. 72, grifos do autor).

Temos, por um lado, o reconhecimento de uma mudança de cenário, a saber, o deslocamento da primazia do *Todo* para a primazia do *nãotodo*; por outro lado, o reconhecimento de que o *nãotodo* já fazia parte da cena, assim como o *Todo* também está presente na cena atual. Se não há contradição entre *Todo* e *nãotodo*, o estado atual da cultura não pode ser visto como um "depois" de um "antes", como uma ruptura com um "estado da cultura anterior".

Tais considerações respondem a um debate que extrapola o campo psicanalítico e que diz respeito à definição de nosso tempo em relação à modernidade. A partir do que vimos, a psicanálise de orientação lacaniana se posiciona no debate da seguinte forma: 1) Não há o fim do *Todo* e, portanto, não há o fim da modernidade; 2) Não havendo o fim da modernidade, recusa-se a idéia de que vivemos uma pós-modernidade; 3) O que há de atual hoje é uma mudança de registro fundada na exacerbação de algo que já estava na cena moderna, o regime *nãotodo*; 4) Por se tratar de uma exacerbação, estamos nos tempos de uma *hipermodernidade* (VIEIRA, 2004).

O termo *hipermodernidade* é proposto por Miller (2011a) a partir de Lypovetsky e de sua obra *Os tempos hipermodernos* (2004). No entanto, se iremos usá-lo nesta tese, daremos preferência à expressão de Vieira (2004), a *hipermodernidade lacaniana*. Embora não saibamos ao certo as razões do autor para dar um nome duplo à nossa época, iremos nos guiar por aí por dois motivos. Primeiramente por acreditarmos que a expressão pode nos servir para frisar o referencial lacaniano; o que nos parece importante devido ao fato de o primeiro termo - *hipermodernidade* - não ser de origem psicanalítica. Em segundo lugar porque podemos situar a *hipermodernidade* como Miller (2006 [1996-97]) o fez, como a *época lacaniana da psicanálise*, em contraponto à época vitoriana de Freud. Assim, a *hipermodernidade* não é

lacaniana porque tem em Lacan seu defensor, mas porque é concebida por Miller (2006 [1996-97]) a partir do que Lacan pôde interrogar de sua época, que é também a nossa.

Vale ainda sublinhar que, embora afirmemos que nossa leitura sobre a atualidade não é sociológica, mas clínica e ética, é importante e até mesmo imprescindível que a psicanálise se posicione em relação ao 'duelo' de perspectivas sobre a contemporaneidade, pois cada uma delas traz consequências relevantes para o campo da psicanálise.

No trecho abaixo, por exemplo, vemos o cuidado de Vieira (2004) em frisar que não há em Miller uma contradição entre o Outro-*Todo* e o Outro *nãotodo*.

[...] atente-se para que não se conceba "Todo" e "nãotodo" de maneira exageradamente independente e estanque. O *nãotodo* é impensável sem atrelamento a algum tipo de corporeidade. Sem um mínimo de forma sobre a qual assentar-se ele seria pura dispersão real, caos. É o que deixa claro Miller [...] de maneira ainda mais precisa e afirma que nossos dias são marcados pela "prevalência da estrutura do *nãotodo* sobre a estrutura do *Todo* (VIEIRA, 2004, p. 72, grifos do autor).

Entendemos que se trata aí de frisar a recusa da ideia de que vivemos uma pós-modernidade, pois as suas grandes teses²⁴, a saber, a incredulidade diante dos metarrelatos; o saber fragmentado e localizado; a morte do indivíduo enquanto *uno* e sua substituição por um indivíduo fragmentado; a convivência com contradições e paradoxos na ciência e fragmentação da razão (BARROS, 1997), trazem efeitos para a noção de sujeito.

De um modo geral, considera-se o sujeito pós-moderno como dessubstancializado, narcisista e marcadamente voltado para o consumo. Lasch toma o conceito freudiano de narcisismo como estágio anterior ao hetero-erotismo no desenvolvimento da libido, assinalando que o narcisista não leva em consideração a questão da diferença e, primordialmente, a diferença sexual. A homogeneização impera, tanto como auto-aniquilação na experiência radical de unicidade com o mundo circundante, sem distinção entre o eu e o não-eu (BARROS, 1997, p. 111).

Em termos psicanalíticos, tais teses levam à problematização da própria noção de sujeito e indicariam uma crise da psicanálise. No entanto, novamente, o que o discurso psicanalítico esclarece é a dimensão de engodo do pós-moderno: "No mundo pós-moderno, onde impera o código dos simulacros, o que importa é o engodo revestido em palavras que é comprado pelo sujeito em busca da ilusão de estar adquirindo sua "individualidade" (BARROS, 1997, p. 119).

²⁴ Lasch e Lyotard são exemplos de autores que reconhecem a contemporaneidade como pós-modernidade. É obra do primeiro *O mínimo Eu* (1986) e do segundo, *O pós-moderno* (1986).

Da mesma forma, reconhecer a civilização atual como fragmentada, dispersa, múltipla e não universal é reconhecer os efeitos da expansão do Outro *nãotodo*. No entanto, tal reconhecimento não implica o fim do Todo, mas leva a uma conclusão ainda mais significativa, conforme enfatiza Vieira (2004, p. 77): "O pai passa a ser *uma* das possibilidades de localização do gozo, de constituição do Todo, e não a única e nem mesmo a principal". Desse modo, embora a civilização e o sujeito não tenham se desvencilhado por completo do pai, resta-nos esclarecer no que consiste essa outra figura do Outro, o Outro *nãotodo*.

As fórmulas da sexualização tratam de dois regimes de gozo, o masculino e o feminino. Para Lacan, nos interessa distinguir um gozo fálico, ligado à exceção, à função do Nome-do-Pai e a um uso disciplinado dos prazeres e, portanto, inserido na dimensão do Todo, e um gozo Outro, que não tem contornos precisos e se insere na dimensão do *nãotodo*.

Do lado esquerdo das fórmulas, a função da exceção impõe aos demais uma perda de gozo, que chamamos de castração. O pai de *Totem e Tabu* (1913 [1912-1913]), como mito do neurótico, subsiste no inconsciente como um fantasma. Justamente por estar morto, torna-se uma exceção interna, cuja função é proibir o gozo total, mas permitir o gozo parcial. A função de exceção pode se apresentar externamente, encarnada em alguém, porém não deixa de se manifestar internamente enquanto Supereu regulador de gozo, submetendo o sujeito ao ideal, ao interdito e à culpa. Assim, enquanto no âmbito da civilização temos o Outro-Todo, no âmbito do sujeito temos o regime do gozo fálico, da identificação, da censura e da repressão.

Já no regime do Outro *nãotodo*, a exceção não exerce sua função. Consequentemente, o ideal do eu sucumbe a um Supereu caracterizado por Lacan como "materno" em *O Seminário, livro 5* (1957-1958). Ao contrário do ideal do eu descrito por Freud, o Supereu materno não regula o gozo, mas incita-o. Trata-se do imperativo "Goza!". Nas palavras de Vieira, "é exigência superegóica angustiante e não repressão culpabilizadora do ideal (Vieira, 2004: 72). Trata-se de um comando sem lei, da ordem do capricho. Um Supereu sádico que insiste em um gozo desenfreado e constante.

Há em nossa civilização um império do gozo, onde se busca a sua maximização e seu acesso universal. A busca pelo gozo não se detém com as velhas interdições.

A época atual, com o declínio da referência paterna e dos ideais - tradicionalmente paternos - que ligavam libidinalmente o sujeito a seu ideal do eu, deixa os sujeitos sem bússola, perseguindo unicamente valores que remetem diretamente ao gozo: ter dinheiro, ter poder, ter fama... E também a valores narcisistas: ter um corpo perfeito, ser eternamente jovem. A Lei articulada aos ideais foi substituída por uma Lei fora da Lei, articulada unicamente ao gozo (JIMENEZ, 2004, p. 37).

No regime do Outro-Todo, o significante ideal tem duas funções: dar consistência ao Outro e servir de amarração ou limite para o gozo materno, que se apresenta como ilimitado. Assim, a precarização da função paterna atrapalha a identificação com o ideal, ao mesmo tempo em que alimenta a identificação ao Outro materno e à sua possibilidade de gozo ilimitado.

Se Freud descreveu uma civilização em que à criança era ensinado o adiamento da satisfação pulsional em nome dos ideais e em beneficiamento do prazer, a nossa civilização, sob comando de ordem do mercado, baseia-se na imposição do gozo total e imediato dos objetos ofertados, estimulando-se a descarga pulsional. Para Müller (2000), é como se o sujeito acreditasse no retorno do gozo do pai mítico como possível.

É como se esse pai mítico, pai morto, que ao morrer levou consigo a dimensão do gozo fálico total, e que deveria permanecer como referência e interdição deste gozo para seus filhos, retornasse e animasse esses mesmos filhos com a promessa de participação nesse gozo (MÜLLER, 2000, p. 75).

Como nos lembra Jimenez (2004), o mito do assassinato do pai enquanto fantasia neurótica tem como função dar um tratamento à angústia, através da racionalização do impossível do gozo em gozo proibido. Com o enfraquecimento do mito paterno, a função da exceção já não se dá como antes e o gozo - na fantasia neurótica - deixa de ser proibido.

No entanto, na perspectiva lacaniana, se nada é proibido, nada é permitido, ao contrário do que faz crer os discursos da ciência e do capitalista, que "vendem" a ilusão de que se nada é proibido, então, tudo é permitido. Para Lacan, o Outro-Todo, interditando o gozo ilimitado, garante o acesso ao gozo parcial, de modo que a proibição carrega consigo uma permissão. Sem a interdição, ilude-se com a possibilidade de um gozo ilimitado, mas, de fato, nenhum gozo é permitido, nem o ilimitado - porque ele é impossível - e nem o gozo parcial, o gozo fálico.

Assim, Lacan propõe em "Radiofonia" (2003 [1970]) que a atualidade é marcada pela ascensão do objeto *a* ao zênite social, indicando a prevalência do real do gozo e do corpo imaginário sobre o simbólico. Miller (2006 [1996-97]) escreveu um matema para definir a nossa civilização: $a > I$; onde se lê que o mais-de-gozar domina o ideal. Ou seja, os imperativos morais apontados por Freud em "Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa" (1996 [1908]), que eram impostos em nome de certos ideais, sucumbiram ao imperativo de gozo.

Desse modo, a partir dessas duas chaves de leitura lacanianas - os novos discursos e o Outro *nãotodo* - construímos uma interpretação para a civilização atual, incluindo a

psicanálise no debate acerca do nosso tempo e cultura. A nossa interpretação, em suma, é de que o discurso universitário promove uma torção no interior da ciência, que, por sua vez, provoca uma corruptela no discurso do mestre, fazendo avançar o discurso do capitalista. Como consequência da forte aliança entre os dois, vemos a expansão do objeto *a* mais-de-gozar em detrimento do objeto *a* causa de desejo, a primazia do gozo sobre a lógica do desejo. Vemos ainda o questionamento das estruturas sociais e a consequente prevalência do Outro *nãotodo* sobre o Outro-Todo. Tendo chegado até aqui, cabe-nos agora interrogar sobre os impactos dessas mudanças no âmbito do sujeito, tendo em vista que esses repercutem como impasses na clínica.

3.2 O sujeito

Neste subcapítulo, iremos investigar o sujeito **no** século XXI, inspirados pelo título freudiano "O mal-estar **na** civilização" (1996 [1930{1929}]). A escolha da preposição não é indiferente, tendo em vista que não defenderemos aqui a existência de um sujeito **do** século XXI no sentido de que haja aí uma outra noção de sujeito. Mas pretendemos reconhecer os efeitos **no** sujeito das mudanças na civilização, entendendo que a expansão dos discursos da ciência e do capitalista e a prevalência do Outro *nãotodo* sobre o Todo trazem especificidades para as relações do sujeito com o objeto e com o Outro.

Segundo Voltolini (2007), a nova ciência é uma *tecnociência*, caracterizada pela prevalência da produção de objetos sobre a produção de ideias. Ela não só é produtora de objetos, como os produz incessantemente, oferecendo-os também excessivamente ao sujeito. A tecnociência não reconhece o sujeito - tal como o entendemos -, mas o sujeito do discurso do capitalista, ou seja, o consumidor: "Apesar do bem que a ciência pode nos trazer, hoje ela está a serviço não mais do sujeito, que apaga, e sim do consumidor, que instrumenta" (AMIRAULT, 2008, p. 23).

Em "Televisão" (2003 [1974d]), Lacan relaciona a *miséria do mundo* - expressão utilizada por seu interlocutor - ao discurso do capitalista. Na leitura de Aléman (2010), a miséria instaurada pelo discurso do capitalista não tem a ver com a miséria material, com a pobreza, mas sim com a atração dos sujeitos contemporâneos pela pulsão de morte. A miséria, segundo ele, é a substituição da estrutura simbólica por uma intensa relação com a pulsão de morte, de modo que os sujeitos passam a ser coordenados por seus modos de gozo em

destituição de sua articulação pela cadeia significante. Nota-se, portanto, que é o estatuto do gozo que mudou com o tempo e as transformações do Outro. O gozo já estava lá, mas se antes ele podia ser situado a partir do Outro, hoje ele vem sendo situado a partir do objeto *a*.

O desaparecimento da barreira que no discurso do mestre se colocava entre \$ e *a* assinala que no discurso do capitalista não há perda de gozo, mas a sua possibilidade. Não só a sua possibilidade, como há um imperativo supereuóico e mortífero de gozo. Deve-se gozar mais, ainda, sempre, tal como prega a propaganda de chiclete onde se lê que "tudo o que é bom dura muito mais". Assim, o empuxo ao gozo na cultura contemporânea é consequência do rechaço da castração proposto pelo discurso do capitalista, assim como a via primordial do gozo é a dos objetos-mercadoria, substituíveis e descartáveis (ALÉMAN, 2010).

Podemos considerar que atualmente há um declínio da busca pela completude pela via do amor, tendo em vista que essa vertente se ancora na castração. Ao contrário do que disse Lacan sobre o amor - amor é dar o que não se tem (LACAN, 1992 [1969-70]) - os objetos-mercadoria carregam a promessa de uma verdadeira completude, já que rebaixam o desejo à necessidade e se comprometem a supri-la.

A propaganda tem uma tarefa primordial nessa lógica, escamoteando a venda de objetos pela oferta de felicidade e de satisfação completa. Publica-se que o sujeito pode e deve ser feliz e que, se não o é, é porque não usufruiu o suficiente dos objetos que estão à disposição no mercado: "Tudo lhe é oferecido para que ele 'dê prazer a si mesmo'" (AMIRAULT, 2008, p. 23).

Em 1905, Freud comenta uma diferença entre a vida amorosa na Antiguidade e na época de então.

A diferença mais marcante entre a vida amorosa da Antiguidade e a nossa decerto reside em que os antigos punham ênfase na própria pulsão sexual, ao passo que nós a colocamos no objeto. Os antigos celebravam a pulsão e se dispunham a enobrecer com ela até mesmo um objeto inferior, enquanto nós menosprezamos a atividade pulsional em si e só permitimos que seja desculpada pelos méritos do objeto (FREUD, 1996 [1905], p. 141).

Podemos reconhecer que da época de Freud para cá a degradação da pulsão em prol do objeto só se intensificou. Publica-se que o objeto de gozo tem tal nome, tal marca, tal etiqueta, tal cor e assim por diante.

Enquanto vende as determinações de um objeto de gozo - "qualquer um irá gozar mais e 'melhor' de um objeto-mercadoria com propriedades específicas" - o capitalista e a ciência se servem da variabilidade do objeto da pulsão. Tal variabilidade acaba por ficar encoberta

pelo engodo da propaganda, que dita os objetos da ciência e do capitalista como objetos "essenciais" da pulsão. Parece, assim, que o desejo tem governo.

Os objetos surgidos dessa ciência são desejados, levando a modos de gozar estandardizados, pela via de um mercantilismo do qual o homem é servo, embora lhe seja possível crer que aí encontra sua liberdade (AMIRAULT, 2008, p. 23).

O desejo pelos objetos da ciência é a maneira que o sujeito tem de satisfazer o gozo do Outro, além do que, esclarece Paoli (2000), se os ideais tradicionais declinaram, o sujeito deixou de eleger seus objetos de satisfação em referência ao ideal do eu, substituindo-o pelo eu ideal, o narcisismo.

Assim, uma das facetas do sujeito no século XXI é a exacerbação da sua face narcisista. A inflação narcísica desloca o tradicional par (S_1, a), em que o significante mestre disciplinava os corpos, para juntar corpo e sujeito (UBIETO, 2008, p. 159), sendo, então, capturado pela imagem do seu corpo, que adquire importância pela via do olhar. Tem-se, assim, o corpo como fetiche e o lugar privilegiado do objeto olhar.

Outra consequência da prevalência do objeto sobre a pulsão é o declínio da sublimação enquanto destino pulsional possível. O discurso do capitalista promete ao sujeito o fim da insatisfação pelos caminhos do consumo do objeto de gozo, formando uma espécie de circuito vicioso. A cadeia metonímica aparentemente infundável do mais-de-gozar está articulada à imediatez contemporânea - o tempo é o instante do consumo -, que é o tempo oposto da sublimação.

Freud (1996, [1905]) definiu a sublimação como uma forma de satisfação da pulsão em que esta não se satisfaz imediatamente, pois passa por uma substituição de alvo, do sexual para um alvo mais "sublime"; daí o exemplo paradigmático da sublimação ser a produção artística. A necessidade de um tempo suplementar fez com que Recalcati (2007) comparasse a sublimação ao trabalho do luto, no sentido de que a sublimação implica um trabalho e, portanto, exige tempo.

Já Lacan, em *O seminário, livro 7* (1997 [1959-1960]), priorizará na definição de sublimação o fato de ela depender do vazio. Só há sublimação a partir do vazio instaurado pelo significante ao incidir sobre o real da Coisa. Nas palavras de Recalcati (2007), o vazio ao qual Lacan faz referência é o vazio habitado pela ausência da Coisa.

A sublimação, portanto, só é um destino possível para a pulsão caso haja o vazio lacaniano e ainda um suplemento de tempo: "é preciso tempo para circunscrever o vazio da Coisa" (RECALCATI, 2007, p. 2). Porém, na hipermodernidade lacaniana, na contramão do

processo sublimatório, há justamente o esforço para tamponar o vazio do sujeito do significante, degradando a Coisa ao nível dos objetos, e o seu tempo segue um ritmo "maníaco", é o tempo da "mobilização generalizada" (RECALCATI, 2007). Tal contradição começa a tornar a sublimação um destino inviável para a pulsão em nossa cultura.

Pode parecer contraditório, mas Lima (2009) destaca que a primazia do objeto sobre a pulsão acaba por realizar uma desvalorização do objeto. O excesso de produção promove a expansão do lixo enquanto um dos destinos possíveis para os objetos na atualidade, de modo que os objetos-dejetos podem ser reconhecidos como uma das marcas do nosso tempo.

Desse modo, a elevação do objeto *a* ao zênite social confere ao objeto uma dupla-face: fálica e dejeta. Ao mesmo tempo em que o sujeito se deixa fascinar pelos objetos-mercadoria, o consumo dos mesmos é experimentado como um gozo precário, levando o sujeito a se sentir impotente psiquicamente.

Podemos reconhecer nesse viés do objeto-dejeto e do gozo precário o que Laurent (2004) identificou como o peso da relação com o gozo. Para o autor, não se trata mais do peso da culpa, tendo em vista que o declínio dos ideais dissolve o sujeito culpado descrito em "O mal-estar na civilização" (1996 [1930 {1929}]). O analista, declara Laurent (2004), não é mais convidado a fazer objeção frente às exigências do Supereu do paciente, mas "trata-se sobretudo de fazer suportar a inconsistência do Outro, sua ausência de garantia, sem contudo ceder ao imperativo de gozo do supereu" (LAURENT, 2004, p. 18).

Relacionemos, então, o imperativo de gozo à inconsistência do Outro. O Outro que, segundo Miller (2006 [1996-97]), "não existe" não opera como significante-mestre, como função de Nome-do-pai. Como consequência, o sujeito, que outrora encarnava no Outro seus pontos cardeais, se vê sem referências. Trata-se de um sujeito sem ideais, cujo projeto é consumir. Por isso, no IV Congresso da Associação Mundial de Psicanálise (AMP), Miller (2004) se refere ao sujeito da hipermodernidade como neo-desinibido, desamparado, desbussolado. Ou melhor, como o sujeito que toma o objeto *a* como bússola.

O declínio dos ideais desencadeia um fenômeno em que os objetos passam a regular a relação entre os homens, a ponto de a própria relação se tornar uma relação entre coisas. Como previu Marx (1975, p. 457 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 90), trata-se da "personificação das coisas e reificação das pessoas".

Vejamos como a primazia do objeto e do gozo incide sobre o que é para Freud (1996 [1930 {1929}]) a maior causa de sofrimento do homem - a relação com os outros -, assim como os artifícios inventados atualmente para regular tais relações.

3.3 O laço social

Como vimos, a ausência de seta entre o lugar do agente e o do outro no matema do discurso do capitalista vem sendo lida como a inexistência de laço social; tese que contradiz a própria noção lacaniana de discurso, e que leva Najles (2012) a delimitá-lo como um falso discurso. No entanto, na vida cotidiana e prática, as relações sociais subsistem ao discurso do capitalista, o que nos leva à necessidade de esclarecer as peculiaridades dos laços no estado atual da cultura.

Barros (2015) sustenta que no discurso do capitalista a relação entre homens passa a ser uma relação entre coisas. No lugar do outro, por exemplo, temos o proletário, que, sendo proletário, não é tomado como sujeito

O homem deixa de ser agente e passa a mero servo do capital, tomado como uma peça na engrenagem da produção. Não há liberdade alguma, o homem não tem outra escolha que não seja submeter-se à lógica do mercado, oferecendo seu próprio corpo para implemento de um gozo a mais (mais-valia) para o capitalista (BARROS, 2015, p. 7).

No entanto, nem mesmo o capitalista está no discurso como sujeito, pois, como colocou Lacan (2014 [1974a]), ele também é proletário diante do capital. Assim, embora o \$ tenha seu lugar no discurso, o laço instituído se dá com o objeto, e não com o outro semelhante ou com o Outro. Consequentemente, é o próprio sujeito que se torna objeto.

A primazia do objeto no discurso do capitalista instaura um processo de objetificação do sujeito, que se reduz e é reduzido à sua imagem euóica, integrando o leque de objetos de consumo. Em última instância, o discurso pretende instaurar um processo de homogeneização e de negação das diferenças.

A operação de homogeneização se ancora na pretensa igualdade à qual os discursos da ciência e do capitalista fariam apologia: diante do mercado, "todos são iguais". A igualdade se refere ao acesso ao objeto e é ilusória. Voltolini (2007) interpreta essa aparente igualdade como sinal do viés totalitário dos discursos, que tratam as pessoas submetendo-as ao seu saber, produzindo efeitos de desinserção e de segregação. Como advertiu Lacan, "nosso futuro de mercados comuns encontrará seu equilíbrio numa aplicação cada vez mais dura dos processos de segregação" (LACAN, 2003 [1967], p. 263).

Lacan foi crítico à novidade do mercado comum, pois "acreditar na extensão sem reservas do universal autorizado pelo tratamento científico da civilização, negligencia o

retorno do gozo" (LAURENT, 2004, p. 13). Um retorno de gozo que se manifesta como segregação.

O fator de que se trata é o problema mais intenso de nossa época, na medida em que ela foi a primeira a sentir o novo questionamento de todas as estruturas sociais pelo progresso da ciência. No que, não somente em nosso próprio domínio, o dos psiquiatras, mas até onde se estende o nosso universo, teremos que lidar, e sempre de maneira mais premente, com a segregação (LACAN, 2003 [1967], p. 360).

Lacan constata, assim, a entrada da nossa civilização na era da segregação. Sabemos que a segregação não é em si um fenômeno novo. Freud, em 1921, evidenciou que os grupos se constituem a partir de pontos de exclusão, mecanismos do qual não faltam exemplos na história da civilização. Parece-nos, no entanto, que Lacan está apontando para existência de novas formas de segregação, não mais desencadeadas pelo paradigma freudiano do universal.

Recalcati (2002) entende as novas formas de segregação como "segregação contemporânea", em contraponto à "segregação clássica". A segregação clássica, segundo o autor, incide sobre o desvio em relação à norma, ou sobre a alteridade em relação ao *mesmo*. Por exemplo, o sintoma - que Recalcati classifica como "subjetivo" - institui o particular irreduzível do sujeito em oposição ao universal da civilização. Nesse caso, a segregação se dava através do isolamento e da reclusão, como no exemplo da "Nau dos Insensatos", escrito pelo alemão Sebastian Brant em 1494 e discutido por Foucault em 1965. A nau dos insensatos tornou-se uma alegoria paradigmática da exclusão social dos loucos na Idade Média, em que esses eram literalmente expulsos da cidade.

Tal como o "sintoma subjetivo", a segregação clássica já não prevalece na atualidade. O que estaria substituindo o "sintoma subjetivo" é chamado pelo autor de "sintoma social"²⁵; assim chamado por ter um caráter epidêmico. O sintoma não é mais marca do particular enquanto diferença e desvio, mas cumpre a função de uma insígnia, isto é, os novos sintomas se tornam um traço de identificação, agrupando sujeitos numa homogeneidade imaginária. Os novos sintomas não são "subversivos", não são nem mesmo desvios, eles são exigência interna do *mesmo*. E essa exigência é a nova segregação.

O eclipse do ideal sacudiu com a função da norma, fazendo vacilar o par particular/universal. O universal é substituído pelo homogêneo e este é fragmentado. A diferença não cumpre mais sua função, pois ela é integrado no Um homogêneo. Parece

²⁵ A idéia de "sintoma social" em Recalcati (2007) não equivale ao "sintoma social" lacaniano. Como já mencionamos, Lacan (2014 [1974a]) afirmou haver um único sintoma social: o proletário. Já Recalcati nos parece abordar com essa noção as novas manifestações sintomáticas.

contraditório, mas tal integração é a neo-segregação, tendo em vista que, ao ser integrada, a diferença não é mais diferença, ela é "identidade auto-segregada pelo mesmo", expressão de Recalcati (2002). Desse modo, Recalcati (2002) reconhece que na atualidade a prática da exclusão perde lugar para um excesso de identificação.

O exemplo de segregação contemporânea dado por Recalcati (2002) é o parque de Zurique, que reúne usuários de drogas não mais animados por uma prática subversiva e transgressora, mas governados pelo gozo narcísico da substância, pelo gozo do consumo. No âmbito do nosso objeto de pesquisa, podemos reconhecer no aumento dos diagnósticos de TDAH e *burnout* o fator da "auto-segregação", se entendermos tais transtornos como nomeações ofertadas pelo mestre moderno, as tais insígnias, com a qual o sujeito se identifica excessivamente, numa espécie de alienação. Retornaremos ainda, no capítulo IV, à questão da segregação contemporânea, a fim de pensarmos a política atual de inclusão escolar e suas práticas.

Por ora, a questão das formas contemporâneas de segregação nos levam à necessidade de investigar a existência de mudanças no âmbito dos sintomas, do mal-estar na civilização. Na pesquisa bibliográfica, vemos que o tema da hipermodernidade lacaniana é suscitado pelos impasses clínicos, que passam a ser considerados "novos", tendo em vista que são interpretados como respostas do sujeito ao novo Outro.

3.4 O mal-estar

Em "O mal-estar na civilização" (1996 [1930{1929}]), Freud se perguntou se a cultura de então não tornava a civilização "neurótica".

(...) não temos nós justificativa em diagnosticar que, sob a influência de premências culturais, algumas civilizações, ou algumas épocas da civilização - possivelmente a totalidade da humanidade - se tornaram "neuróticas"? (FREUD, 1996 [1930{1929}], p. 146).

Fruto de uma "civilização neurótica", o mal-estar identificado por Freud foi lido por Lacan como o "sinthoma" na civilização. Seria outro o sinthoma no século XXI?

Bastos (2010) acredita que o discurso do capitalista é uma tentativa de dar fim ao mal-estar identificado por Freud em 1930, e que esse seria o fator para a expansão do discurso. O

problema estaria no fato de o discurso "jogar fora o bebê junto com a água do banho", pois a fim de eliminar o mal-estar, elimina o desejo.

Porém, o mal-estar não cessa de se escrever, tornando a promessa do discurso do capitalista um fracasso. Isso porque o mal-estar definido por Freud (1996 [1930 {1929}]) é constitutivo da entrada do homem na cultura, ou seja, é um mal-estar ao qual todo ser falante está submetido. Dessa forma, podemos reconhecer a presença do mal-estar freudiano em nossa cultura.

Por outro lado, há algumas nuances na hipermodernidade lacaniana que trazem grandes consequências para o *sinthoma* na civilização. Se reconhecemos o fracasso do discurso do capitalista em abolir a lógica do desejo, podemos, no entanto, reconhecer o seu sucesso em escamoteá-la em prol do *mais-de-gozar*, o que não se dá sem um alto custo para o sujeito, tendo em vista que um sujeito doente do seu desejo é um sujeito em sofrimento.

Lima (2009) sinaliza algo semelhante ao declarar que a promessa do discurso do capitalista de que não haja falta acaba por generalizar a decepção. Nas suas palavras, "quanto mais os imperativos do bem-estar e do bem-viver são fixados como meta imprescindível, mais intransitáveis se tornam as alamedas do desapontamento" (LIMA, 2009, p. 111).

Na clínica contemporânea, o sujeito culpado - tal como descrito por Freud em 1929, um sujeito culpado pela renúncia ao gozo - não se faz mais tão presente. Autores como Miller, Laurent e Vieira têm indicado que nossa época é marcada principalmente por uma "epidemia" da fenomenologia da angústia, indicando que estamos no tempo em que a falta pode faltar.

No *O seminário, livro 10* (2005 [1962-1963]), Lacan propõe que a angústia se manifesta quando a falta falta. Isso ocorre quando o objeto *a* é tomado em sua vertente imaginária, ameaçando tamponar o sujeito no seu campo do desejo. O objeto *a*, portanto, pode ser causa de desejo ou o objeto da angústia, dependendo se seu estatuto é simbólico ou imaginário. Nesse sentido, podemos pensar a transição entre a modernidade e a hipermodernidade lacaniana a partir do deslocamento do objeto *a* na civilização.

Como assinala Vieira (2004), só podemos definir o objeto *a* causa de desejo com relação a um Outro-*Todo* ao qual faltaria uma parte; como no exemplo de Miller (2011a), em que só se sente falta de um livro numa biblioteca organizada, onde cada livro tem seu lugar. O regime do Outro-*Todo* é como uma biblioteca organizada, cada coisa tem seu lugar, inclusive a falta. A parte de gozo que não cabe no Outro mesmo assim está em referência a ele como algo perdido, como o resto de uma operação de extração, e é a esse gozo perdido que se dá o nome de objeto *a*.

Na tentativa de reencontrar o gozo, é em direção a essa falta que o sujeito se dirige. Embora tal perda e tal reencontro sejam míticos, é a partir dessa marca que o sujeito se orienta, realizando circuitos de desejo. Ou seja, é a castração que faz o desejo girar.

Morto (o Pai da horda primitiva), seu gozo negativado funciona como exceção constitutiva e reguladora entre os filhos. Essa "função-exceção" tanto é pré-histórica quanto presente, pois se atualiza todo o tempo como limitação ao gozo. A presença da fantasia do pai renova a cada instante o pacto fraterno, impondo aos filhos um gozo limitado e com algo de impostura. Somos fadados a gozar apenas parcialmente e é exatamente como seres de gozo parcial que nos definimos. É o que indica Lacan quanto à instauração da falta como possibilidade de desejo, cujo nome freudiano é "castração" e que situa o regime *todista* de gozo (VIEIRA, 2004, p. 75, grifo do autor).

Ao contrário disso, quando o Outro é uma massa disforme ou um caos, como Vieira (2004) descreve o Outro *nãotodo*, a falta funciona muito precariamente, podendo faltar. Miller (2011a) vem enfatizando que o caos do Outro *nãotodo* não só retira as coisas de seus lugares, como nada mais tem um lugar, e, conseqüentemente, é a própria categoria de lugar que se torna antiquada. É assim que o autor define a *globalização*, indicando ainda seu impacto, a chamada "perda de referências".

"Globalização" fala do que entrevemos de um espaço social em que nada mais esteja em seu antigo lugar, o que já percebemos opondo antigos e novos mundos, mas aqui se trata da subtração da própria noção de lugar, o que se chama gentilmente de perda de referências. Quando nada mais está em seu lugar, é a própria categoria da falta que tende a se tornar obsoleta, segundo o exemplo do livro que só pode "faltar em seu lugar" em uma biblioteca bem organizada. E se "globalização" fosse o nome do que a torna obsoleta (MILLER, 2011a, p. 8).

Que a falta que constitui o sujeito venha a faltar é uma ameaça ao sujeito, que suscitando a angústia reclama o lugar da falta, suplica por sua reinstalação. O sujeito na angústia, portanto, não pode lançar mão de um sintoma, tendo em vista que este é uma tentativa de preencher o vazio instaurado pela falta primordial. Para haver sintoma, é preciso que a falta esteja presente. Na sua ausência, emerge a angústia.

Como em nossa época os objetos são (supostamente) adquiríveis, essenciais e descartáveis, estamos em tempos de excesso de objeto: não há objeto que o mercado não possa promover. É nesse sentido que a falta falta; sendo a operação por trás do imperativo do consumo que angustia o sujeito.

Em suma, a angústia aparece como sendo a manifestação primordial do mal-estar em nossa civilização, ou em termos lacanianos, o "sinthoma" na civilização. No entanto, nomeá-lo de angústia já é uma interpretação psicanalítica, pois, de fato, o que se dissemina na contemporaneidade são as categorias imprecisas do *stress*, da *síndrome do pânico*, entre outros significantes ofertados por uma clínica das substâncias, também em expansão em nossos dias. São os chamados novos sintomas.

3.4.1 Os novos sintomas

Como afirma Laurent (2004), podemos indicar a existência de novos sintomas na atualidade porque esses variam conforme a civilização: "há novos sintomas na medida em que os significantes-mestres, no Outro, se deslocam" (LAURENT, 2004, p. 22). Vale, entretanto, grifar que se Laurent se refere aí ao sintoma no sentido psicanalítico, podemos acrescentar a esses novos sintomas outros sintomas, "filhos" do discurso da ciência. Os novos sintomas, descritos como sintomas no contexto do discurso da ciência, não têm necessariamente a função do sintoma descrito por Freud. Pelo contrário, os sintomas que podemos classificar como atuais o são justamente por se distanciarem do sintoma freudiano. São esses que iremos abarcar aqui.

Miller, em "O sintoma como aparelho" (1998), adverte-nos que a sociedade de consumo propõe aos sujeitos sintomas *ready-made*, consumíveis massificadamente como qualquer outro objeto de supermercado. Inseridos na lógica do mercado, são sintomas que entram e saem de moda, merecendo uma grande divulgação para que a oferta gere a demanda.

Diferentemente do que Freud havia reconhecido como a função do sintoma - intermediar o sujeito e o gozo, sendo uma produção singular para responder ao enigma do desejo do Outro - os sintomas *ready-made* são formas de gozar que correspondem a uma posição frente à cultura atual, uma posição de alienação à dominação do "mercado signifiante", que é peculiar por sua elegância e invisibilidade (MILLER, 1998).

Hoje, não é o desejo do Outro que interroga o sujeito, mas a própria interrogação é substituída pela demanda de gozo: o Outro demanda ao sujeito que goze, ofertando-lhe, nas palavras de Müller (2000),

formas ou promessas de gozo que prescindem das significações do Outro, ou, melhor dizendo, que dispensam os sujeitos do trabalho de elaborar uma resposta ao enigma do desejo do Outro, e que prometem um gozo sem passar pela palavra (MÜLLER, 2000, p. 76).

Assim, se na época de Freud as tradições clínicas eram duradouras, em nossa sociedade de consumo, as classificações dos manuais epidemiológicos e estatísticos se renovam numa rápida velocidade, exigindo inúmeras revisões a fim de abarcar novos transtornos e síndromes²⁶. Isso se dá num contexto em que o discursos da ciência não produz ideias, mas objetos a serem consumidos.

Os sintomas criados em proliferação são "sem-sentido", não são enigmáticos e endereçados a um deciframento. Como descreve Besset (2004), o sintoma atual se cala, tornando-se de certa forma incomparável ao sintoma freudiano, que instituíra um laço com o Outro a partir do desejo de saber sobre o Outro inconsciente. Hoje, os sintomas estão fora do discurso, não significantizados, desligados de um tempo ou de uma memória. A sintomatologia atual decorre de uma pura indefinição, de um excesso pulsional impossível de nomear. Assim, ao sujeito acometido por um sintoma só é possível recorrer aos especialistas e objetos farmacológicos.

Recalcati (2007) define a clínica atual como uma clínica do vazio. Não se trata aí do vazio lacaniano, aquele que faz desejar e que está no fundamento da sublimação. Não se trata do lugar vazio deixado pela falta de um livro na biblioteca organizada. O vazio da clínica atual é o da cristalização do gozo, contrário à falta que anima. Seu paradigma, afirma o autor, é o culto do vazio encontrado na anorexia, em que o vazio se torna um objeto de gozo.

Ainda a exemplo da anorexia, Recalcati (2002) também define o sintoma contemporâneo como um sintoma social - em contraposição ao sintoma subjetivo descrito por Freud -, tendo em vista que ele tem a função de insígnia, ou seja, funciona como um traço pelo qual os sujeitos se identificam e se agrupam, que, não sendo qualquer traço, é um traço - o corpo magro, por exemplo - sustentado pela civilização contemporânea. Há na clínica atual, portanto, um excesso de identificação do sujeito com o sintoma, o que, em última instância é uma identificação alienante às insígnias contemporâneas.

O sintoma social agrupa - vemos, por exemplo, a existência na rede de *blogs* de anoréxicas que escrevem sobre a anorexia - porque serve a uma homogeneidade. No entanto,

²⁶ Após os quatro anos da tese, vemos, por exemplo, o *frisson* que o *Transtorno Opositivo Desafiador* (TOD), classificado como transtorno infantil no CID-10, vem causando nas escolas. Como uma "moda", a novidade se expande. Acreditamos que ele desbancaria o TDA/H. No entanto, é mais comum que a criança chegue - seja do psiquiatra, de casa ou da outra escola - à escola "diagnosticada" com um "inventário de transtornos", de modo que temos visto o TOD e o TDA/H se cruzarem bastante.

trata-se de uma homogeneidade imaginária, o que justifica a prevalência do corpo nos sintomas sociais.

Müller (2000) reconhece no apelo imaginário da contemporaneidade o fator determinante para a regularidade com que encontra na sua clínica analisantes assintomáticos e com inibições severas. Embora a inibição não seja exclusiva à clínica atual, a autora propõe que há uma ligação importante entre elas, tendo em vista que na atualidade

Seu mestre, O mercado, não parece interessado nas singularidades dos sujeitos, no que eles têm a dizer, mas sim no que eles podem ser enquanto consumidores disciplinados. O apelo da propaganda, instrumento máximo de geração de demanda, não é ao sujeito falante, ao Je, e sim ao sujeito narcísico, enganado, que sempre se supõe algo que na verdade não é, ou não o é completamente. E é nesse "não completamente" que a publicidade se apóia, prometendo através do objeto a ser consumido a completude e a realização desse Ideal (MÜLLER, 2000, p. 80).

A autora retoma a tese lacaniana de *O seminário, livro 10* (2005 [1962-63]), segundo a qual na inibição o sujeito se deixa levar pela sua imagem narcísica, evitando o encontro com tudo aquilo que poderia fraturar essa imagem. Trata-se de um mecanismo de evitação da angústia, que é relativa à castração, e, portanto, condição do prazer. Assim, na inibição estamos no âmbito do domínio do gozo sobre o prazer, o que justifica a expansão da sua presença na atualidade.

A clínica contemporânea vê aumentar ainda a incidência da chamada síndrome do pânico. Freud, em "Psicologia de grupo e análise do ego" (1996 [1921]), já havia sinalizado que a dissolução de um grupo-Todo se dava com a perda do líder e tinha como consequência o pânico da massa. A tese freudiana nos ajuda a pensar na "síndrome do pânico" como um modo de o sujeito se posicionar frente ao declínio do Outro-Todo e à atual generalização do Outro inconsistente.

Outra generalização contemporânea é da *síndrome de stress pós-traumático*, descrita tanto no DSM IV quanto no CID-10. Laurent (2004) reconhece em nossos dias uma ampliação do termo trauma, provocada pelas transformações da ciência, mais especificamente, pela descrição científica do mundo segundo a lógica da programação: "O mundo, mais que um relógio, aparece como um programa de computador" (Laurent, 2004: 21), tendo portanto uma causalidade programada. Nesse contexto, qualquer irrupção da contingência é tida como traumática. Assim, para o autor, o trauma é "filho" do nosso estado da cultura, sendo uma versão atualizada do mal-estar freudiano.

A partir do exposto aqui, podemos reconhecer o *burnout* e o TDAH como novos sintomas; como sintomas *ready-made*. Produtos da nova ciência, suas definições são supostamente rígidas pois se baseiam em critérios estritamente comportamentais. O considerável aumento da incidência de ambos, no entanto, evidencia sua imprecisão.

Também entendemos que seu crescimento esteja ligado à função de insígnia que cumprem. Por exemplo, é comum que o sujeito diagnosticado como hiperativo se autodenomine hiperativo, indicando que a hiperatividade não lhe é *estranha* ou enigmática. O diagnóstico fecha qualquer questão que poderia advir do - ou sobre - sujeito do inconsciente. A hiperatividade é uma resposta, um saber *ready-made*, jamais uma interrogação. Desse modo, o "hiperativo" pode se reunir com outros "hiperativos" iguais a eles, fundando associações, organizações não-governamentais, enfim, recursos sociais que possam "fortalecer" a "causa hiperativa".

Se a psicanálise se orienta pelo particular de cada sintoma, apontando para a singularidade - mesmo que possamos classificar um sintoma como histérico, por exemplo, isso não diz tudo sobre o sintoma ou sobre o sujeito - os sintomas atuais são manifestações de homogeneidades imaginárias. Em outras palavras, se o sintoma da psicanálise instaura a diferença do sujeito em relação ao Outro, o *burnout* e o TDAH instauram o *mesmo*.

Devido à imprecisão dos novos diagnósticos e à nossa aposta de que cada sintoma é único, não tentaremos construir nesta tese uma possível interpretação psicanalítica para o *burnout* e o TDAH, no sentido de que não pretendemos substituir tais diagnósticos por outros diagnósticos, psicanalíticos. Apenas consideramos importante sublinhar que, em ambos, há um corpo que se afeta, o que nos remete à prevalência do corpo e do imaginário na atualidade.

No caso da hiperatividade, vale ainda uma outra pontuação. A hiperatividade é um dos nomes dados pelo atual Outro para o corpo que se agita. Na medida em que o significante circula, vemos que ele se transforma num outro significante: imperativo. "O médico falou que meu filho é *imperativo*" pode ser, na clínica, a *diferença* que irrompe do *mesmo*. Nesta tese, pode nos servir de evidência para a hipótese de que há um imperativo em jogo nos novos sintomas. A articulação entre a nova ciência e o discurso da capitalista e a primazia do Outro *nãotodo* se manifestam no sujeito como imperativo de gozo, instaurando, como escreve Recalcati, "o tempo de uma 'mobilização generalizada', de um tornar a existência maníaca" (RECALCATI, 2007, p. 2).

3.4.2 Novas demandas

Os sintomas na hipermodernidade lacaniana se distanciam da noção freudiana de sintoma. Porém, eles não deixam de comportar uma dose de sofrimento. Se a hiperatividade pode servir de traço identificatório que permite o sujeito se reunir a outros, é também mais-de-gozar e, portanto, sofrimento. Dessa forma, apesar da nova função social do sintoma, os sujeitos por vezes demandam a cura para seus sintomas. No entanto, quais são os tratamentos que o sujeito na hipermodernidade lacaniana lança mão para seu sintoma? Diante de tantas promessas de saúde e bem-estar promovidas pelos discursos da ciência e do capitalismo, podemos identificar uma alteração na relação do sujeito com o mal-estar e com a demanda de cura?

Rosa (2010) faz uma constatação sobre a relação do sujeito com o sofrimento no discurso do capitalista que nos ajuda a construir uma resposta a tais perguntas. Segundo a autora, a lógica do consumo faz com que o sujeito não entre em contato com o seu *pathos*, não havendo espaço para a formulação de demandas que não sejam da ordem de uma colagem entre objeto da demanda e objeto de consumo. Ou seja, a demanda se restringe a uma demanda de consumo. Se algum sofrimento se faz presente, o sujeito demanda um desses objetos que prometem conter a fórmula da felicidade, sem se indagar sobre seu *pathos* e se responsabilizar por ele.

Lacan, em 1950, propõe que a noção de sujeito inclui a de responsabilidade, pois o sujeito é aquele que responde por seus atos. Podemos incluir aí que o sujeito é aquele que se responsabiliza por seu sintoma. Se atualmente o indivíduo não se reconhece como sujeito, mas como consumidor, ele também não se responsabiliza por seu sintoma. Assim, seu *pathos* não faz enigma e não tem valor de verdade.

Enquanto o sintoma freudiano possibilita o laço social com o Outro, tendo em vista que se situa entre as pulsões, o saber inconsciente e as identificações imaginárias, na hegemonia dos discursos da ciência e do capitalista, o mal-estar na civilização leva o sujeito a se relacionar com os objetos-mercadoria ofertados pela nova ciência, numa série desenfreada de consumo. Não é disso que nos fala Carlos Drummond de Andrade, em "O Homem e o Medicamento"?

Ultimamente venho sendo consumidor forçado de drágeas, comprimidos, cápsulas e pomadas que me levaram a meditar na misteriosa relação entre a doença e o remédio. Não cheguei ainda a conclusões dignas de publicidade,

e talvez não chegue nunca a elaborá-las, porque se o número de doenças é enorme, o de medicamentos destinados a combatê-las é infinito, e a gente sabe o mal que habita em nosso organismo, porém fica perplexo diante dos inúmeros agentes terapêuticos que se oferecem para extingui-lo. E de experiência em experiência, de tentativa em tentativa, em vez de acertar com o remédio salvador, esbarramos é com uma nova moléstia causada ou incrementada por ele, e para debelar a qual se apresenta novo pelotão de remédios, que, por sua vez...

De modo geral, quer me parecer que o homem contemporâneo está mais escravizado aos remédios do que às enfermidades.

Ninguém sai de uma farmácia sem ter comprado, no mínimo, cinco medicamentos prescritos pelo médico ou pelo vizinho ou por ele mesmo, cliente. Ir à farmácia substitui hoje o saudoso hábito de ir ao cinema ou ao Jardim Botânico. Antes do trabalho, você tem de passar obrigatoriamente numa farmácia, e depois do trabalho não se esqueça de voltar lá. Pode faltá-lhe justamente a droga para fazê-lo dormir, que é a mais preciosa de todas. A conseqüente noite de insônia será consumida no pensamento de que o uso incessante de remédios vai produzindo o esquecimento de comprá-los, de modo que a solução seria talvez montar o nosso próprio laboratório doméstico, para ter à mão, a tempo e hora, todos os recursos farmacêuticos de que pode necessitar um homem, doente ou sadio, pouco importa, pois todo sadio é um doente em potencial, ou melhor, todo ser humano é carente de remédio. Principalmente, de remédio novo, com embalagem nova, propriedades novas e novíssima eficácia, ou seja, que se não curar este mal, conhecido, irá curar outro, de que somos portadores sem sabê-lo.

Em que ficamos: o remédio gera a doença, ou a doença repele o remédio, que é absorvido por artes do nosso fascínio pela droga, materialização do sonho da saúde perfeita, que a publicidade nos impinge? Já não se fazem mais remédios merecedores de confiança? Já não há mais doentes dignos de crédito, que tenham moléstias diagnosticáveis, e só estas, e não, pelo contrário, males absurdos, de impossível identificação, que eles mesmos inventaram, para desespero da Medicina e da farmacopéia?

Há laboratórios geradores de infecções novas ou agravadores das existentes, para atender ao fabrico de drogas destinadas a debelá-las? A humanidade vive à procura de novos males, não se contentando com os que já tem, ou desejando substituí-los por outros mais requintados? Se o desenvolvimento científico logrou encontrar a cura de males tradicionais, fazendo aumentar a duração média da vida humana, por que se multiplicam os remédios, em vez de se lhe reduzirem as variedades? Se o homem de hoje tem mais resistência física, usufrui tantas modalidades de conforto e bem-estar, por que não parar de ir à farmácia e a farmácia não pára de oferecer-lhe rótulos novos para satisfazer carências de saúde que ele não deve ter?

Estou confuso e difuso, e não sei se jogo pela janela os remédios que médicos, balconistas de farmácia e amigos dedicados me receitaram, ou se aumento o sortimento deles com a aquisição de outras fórmulas que forem aparecendo, enquanto o Ministério da Saúde não as desaconselhar, e não sei, já agora, se deve proibir os remédios ou proibir o homem. Este planeta está meio inviável (DRUMMOND, *Jornal do Brasil*, década de 80).

Assim como Drummond - mas antes dele - Lacan (2001 [1966]) também identificou uma nova relação do homem com a medicina; uma relação nova, mas típica e característica de nossa época. Trata-se de reconhecer que o doente imaginário é um grande consumidor.

Era o ano de 1966, e Lacan participava de um colóquio organizado por Jeanne Aubry cujo tema era "O lugar da psicanálise na medicina". Diante de um público de médicos, Lacan discorre sobre a entrada da medicina numa fase científica, cujos efeitos são modificações na função social do médico e na demanda de cura dos pacientes. Efeito mais importante ainda, Lacan indica a existência de uma aceleração quanto ao lugar da ciência na vida comum, e o consequente aparecimento de um "novo" homem, adaptado às condições de um mundo científico.

A medicina científica, dotada de novos poderes de investigação e pesquisa, passou a se apresentar como um discurso cujo poder é generalizado. Passou ainda a se organizar como uma empresa, sendo inserida na lógica da produtividade, da medida, do controle, dos gráficos e afins. Nesse contexto, novas demandas são dirigidas ao médico.

O mundo científico deposita em suas mãos o número infinito daquilo que é capaz de produzir em termos de agentes terapêuticos novos, químicos ou biológicos. Ele os coloca à disposição do público e pede ao médico, assim como se pede a um agente distribuidor, que os coloque à prova (LACAN, 2001 [1966]: p. 10).

De forma bastante crítica, Lacan demonstra como a medicina, colocada nas mãos da ciência, deforma o direito à saúde, tornando-o uma espécie de toxicomania, com a proliferação de produtos ofertados ao homem.

A expansão do lugar da medicina científica na vida comum do homem acaba por gerar novas demandas por parte do mesmo. Parafraseando Drummond de Andrade (1980), em nossos dias, o homem vem se relacionando com a medicina enquanto um consumidor, ou, como colocou Lacan, como alguém que detém um "*ticket* de benefício" (LACAN, 2001 [1966], p. 10). A demanda de cura, portanto, é uma demanda de consumo dos objetos da ciência.

Freud, em "O mal-estar na civilização" (1996 [1930{1929}]), já indicava que o avanço da tecnologia e da medicina não traziam mais satisfação ao homem. De acordo com sua "voz crítica pessimista", os avanços científicos proporcionam ao sujeito uma satisfação no modelo do "prazer barato", "o prazer obtido ao se colocar a perna nua para fora das roupas de cama numa fria noite de inverno e recolhê-la novamente" (FREUD, 1996 [1930 {1929}], p. 95).

Como vimos na crônica de Drummond de Andrade, ele também constata o paradoxo do avanço científico: "Se o desenvolvimento científico logrou encontrar a cura de males tradicionais, fazendo aumentar a duração média da vida humana, por que se multiplicam os remédios, em vez de se lhe reduzirem as variedades?" (DRUMMOND, Jornal do Brasil,

década de 80). O que Freud (1996 [1930 {1929}]), Lacan (2001 [1966]) e Drummond de Andrade (década de 80) pontuam é que se a ciência pretende acabar com o mal que acomete o sujeito, o que se produz é desapontamento e decepção.

Onde será que a pretensão da ciência de aumentar a felicidade do sujeito se ancora? Numa certa ingenuidade ou desconhecimento do sujeito? Lacan (2001 [1966]) pareceu fazer do esclarecimento aos médicos uma tarefa de responsabilidade do discurso psicanalítico. Mas do que se trata de esclarecer?

Lacan se empenhou em transmitir ao médicos, público do Colóquio, que "algo fica fora do campo daquilo que é modificado pelo benefício terapêutico" (LACAN, 2001 [1966], p. 10), algo cujo poder não é irrelevante. Introduce, assim, a diferença entre demanda de cura e desejo de cura, e a dimensão do gozo na relação do sujeito com a doença e, conseqüentemente, com o médico.

Para Lacan (2001 [1966]), a demanda de cura que o paciente dirige ao médico é diametralmente oposta àquilo que ele deseja. A demanda não impede que o paciente deseje permanecer "bem instalado em sua doença" (LACAN, 2001 [1966], p. 10). A ciência, portanto, é capaz de saber o que pode o sujeito que ela engendra, mas é incapaz de saber o que ele quer. Isso porque a dimensão do gozo do corpo se agita no sujeito, mesmo que o médico tente negá-la.

Na era científica, o médico encontra-se em uma dupla posição: por um lado ele lida com um investimento energético do qual não suspeita o poder se não o lhe explicamos, por outro lado ele deve colocar este investimento entre parênteses em razão mesma dos poderes dos quais dispõe, daqueles que ele deve distribuir, no plano científico em que está situado (LACAN, 2001 [1966], p. 14).

Lacan adverte os médicos, portanto, que a dimensão do gozo fica fora do benefício terapêutico científico, o que não se dá sem consequências. Convida-os, assim, a seguir e a manter a descoberta freudiana do inconsciente.

Diante do que foi desenvolvido até aqui, propomos que o fenômeno do TDAH e do aumento de diagnósticos psiquiátricos entre os professores se insere no contexto descrito por Lacan em 1966 e por Drummond de Andrade na década de 80. A expansão da ciência na vida comum do homem modifica não só a demanda de cura dirigida ao médico, mas também a educação e a função social da escola e do professor. Assim, se por um lado o TDAH e o *burnout* são respostas hipermodernas para o mal-estar na educação, o próprio mal-estar na educação atual é produto da hipermodernidade lacaniana. Em outras palavras, antes de trazer

a resposta, os novos discursos trouxeram o problema. Vejamos no próximo capítulo qual é a problemática trazida pela hipermodernidade lacaniana para o campo da educação.

4 O MAL-ESTAR NA ESCOLA NO SÉCULO XXI

A partir da necessidade de articular sujeito e Outro, consideramos no capítulo anterior o estado do Outro no século XXI e suas consequências para o laço social e para o mal-estar na civilização, delimitando o que Vieira (2004) nomeou de hipermodernidade lacaniana. No presente capítulo, pretendemos avançar em nossa pesquisa a partir da articulação entre a hipermodernidade lacaniana e a educação no século XXI, com o intuito de construir uma leitura psicanalítica para o fenômeno do fracasso escolar, tomado como um dos nomes atuais do mal-estar na instituição escolar.

O fenômeno do fracasso escolar vem sendo apontado como uma das maiores problemáticas do nosso tempo. De acordo com Cohen e Besset (2002), ele é definido pelos seguintes índices: a defasagem série/idade, a evasão escolar e o aumento da incidência do TDAH em crianças em idade escolar. Incluímos entre esses índices o considerável aumento de afastamento de professores de sua função devido a transtornos psiquiátricos.

Sob a perspectiva psicanalítica, a escola, por se tratar de uma instituição, tem na linguagem a sua origem e seu eixo central (DI CIACCIA, 2005), de modo que não deve ser abordada sem que seja considerada a sua conexão com o Outro. Nesse sentido, para investigarmos o fenômeno do fracasso escolar, precisamos considerar no que o deslocamento do Outro transforma a tarefa da escola.

Como a educação não funciona suspensa no ar (MÉSZÁROS, 2008), nossa intenção neste capítulo é investigar como a hipermodernidade lacaniana tem seus efeitos sobre a escola, nos dois níveis de sua função: o de "educar" o gozo e o de transmitir o "desejo de saber". Para o desenvolvimento dessa investigação, uma indicação nos é preciosa:

A educação [...] encontra-se diante de impasses que estão diretamente atrelados a seu lugar de *passagem* entre a nova família, constituída de laços sociais diferenciados de parentesco, e o estado, com suas leis submetidas à *ética* do consumo e da globalização (COHEN; BESSET, 2002, p. 161, grifos das autoras).

Extraímos dessa observação a indicação de dois caminhos necessários à nossa investigação: a do lugar da criança na família e na civilização, e a dos discursos que determinam as políticas educacionais. Pretendemos abordar a educação escolar no século XXI a partir desses dois vieses.

4.1 A educação na escola

4.1.1 O lugar da criança

Como vimos no primeiro capítulo, a principal porta de entrada da questão da educação nas pesquisas freudianas foi a descoberta da sexualidade na infância, que intensifica o interesse pela criança. A partir daí, a criança é o principal ponto de encontro entre a psicanálise e a educação. No entanto, se esses dois campos se encontram no que se refere ao interesse pela criança, elas se distanciam em relação ao entendimento sobre a mesma. É a partir dessa diferença de entendimento sobre a criança que a psicanálise mais teve a contribuir para a educação após Freud (MILLOT, 1987). Entre essas contribuições, destacamos a relevância que Freud confere ao lugar ocupado pela criança na família e na civilização.

Em 1914, no texto "Sobre o narcisismo, uma introdução", Freud considera que a criança ocupa o lugar de ideal do eu de seus pais, herdando o narcisismo de cada um deles e merecendo por isso ser chamada de "Sua Majestade, o bebê".

O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua (dos pais) atitude emocional. Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho - o que uma observação sóbria não permitiria - e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. (Incidentalmente, a negação da sexualidade nas crianças está relacionada a isso.) Além disso, sentem-se inclinados a suspender, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito por eles próprios abandonados. A criança terá mais divertimentos que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão ab-rogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação - "Sua Majestade, o bebê", como outrora nós mesmos nos imaginávamos (FREUD, 1996 [1914], p. 97/98).

De 1914 a Lacan, assinala Laurent (2007), a civilização passa por um duplo movimento: o fim do patriarcado, com o declínio da dimensão do pai, e a multiplicação de formas de aliança, inclusive a familiar. Lacan assistiu, por exemplo, nos anos de 1930 e 1968, às chamadas "experiências comunitárias", organizações que tentavam prescindir da família.

Em 1969, nesse contexto de crença na comunidade, Lacan revela o fracasso da mesma, enfatizando que tais formações não prescindiam das funções de pai e mãe.

Embora Lacan reconhecesse nas experiências comunitárias algo de irreduzível em relação às funções paterna e materna, elas o levaram a uma releitura acerca de tais noções, tendo em vista as evidências de que o complexo de Édipo e de castração não eram mais os únicos - ou os primordiais - organizadores do sujeito. Assim, se Lacan, no início de seu ensino, considerava predominante a criança articulada à castração e ao falo imaginário da mãe, na década de setenta - e, portanto, em um outro contexto cultural -, revela a prevalência de uma outra posição, para além da função de sintoma do casal parental, a saber, a de objeto da fantasia materna. Trata-se da criança objetalizada, realizando o fantasma da mãe.

Na perspectiva de "Nota sobre a criança" (2003 [1969]), a criança não vem primordialmente ocupar o que falta aos pais enquanto ideal, como disse Freud em 1914, mas como objeto de gozo. Nas palavras de Laurent, "a ênfase é posta sobre a criança capturada não como Ideal, mas no gozo, no seu e no de seus pais, tendo sido o que Lacan resumiu como objeto *a*" (LAURENT, 2007, p. 43/44). É a partir dessa posição de objeto *a* da criança que a família se estrutura: esta "não se assenta na metáfora paterna, que era a face clássica do complexo de Édipo, e sim na maneira como a criança é o objeto de gozo da mãe, da família e, para além dela, da civilização" (LAURENT, 2007, p. 44/45). Entendemos, assim, que no contexto de prevalência do Outro-Todo, há uma tendência à criança ser tomada como objeto de desejo, fruto de um desejo não anônimo, enquanto que em tempos de prevalência do Outro *nãotodo*, a criança é tomada mais comumente como produto do gozo, sendo capturada como objeto do qual se pode gozar.

É sobre essas duas posições que Lacan discorre na "Nota sobre a criança" (2003 [1969]). Sobre a primeira, escreve:

A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo, mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irreduzibilidade de uma transmissão - que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. É por tal necessidade que se julgam a função da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo. Na concepção elaborada por Jacques Lacan, o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar (LACAN, 2003 [1969], p. 369).

Já na segunda posição, a criança

se torna o "objeto" da mãe e não mais tem outra função senão a de revelar a verdade desse objeto. [...] A criança *realiza* a presença do que Jacques Lacan designa como objeto *a* na fantasia. Ela satura, substituindo-se a esse objeto (LACAN, 2003 [1969], p. 369/370, grifo do autor).

Enquanto na primeira situação, a criança prevalece como objeto do desejo, na segunda, prevalece como objeto do gozo. Podemos partir da premissa, portanto, que a criança, para Lacan, sempre se inscreve no laço social como objeto. O que varia é a posição que o objeto vem ocupar nos diferentes discursos. Ou seja, é seguindo a pista do lugar do objeto *a* nos novos discursos que nós podemos verificar a posição da criança no século XXI. Ou em outra linha, se quisermos sublinhar o objeto *a* como motor dos discursos, é seguindo os rastros do lugar da criança no século XXI que podemos indicar os discursos que vigoram na atualidade. De todo modo, é necessário considerar o deslocamento do objeto-criança em nossa cultura, a fim de entendermos o lugar que a globalização reserva à criança.

Em *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]), Lacan articula a família com a falta no Outro. Enquanto o perverso pretende superar a falta no Outro através da produção de gozo, o neurótico pretende fazê-lo através da família: "O pai não passa de um sonho do neurótico, que, para se inscrever no Outro, quer se tornar pai de família" (LAURENT, 2007, p. 45).

Diferentemente do "sonho neurótico", Lacan abarca o pai enquanto uma função que pode ser "encarnada" por personagens diversos. Trata-se da função do *Nome-do-Pai*, responsável por "pôr um freio no gozo" (LAURENT, 2007, p. 45). "Pôr um freio no gozo" não se reduz ao interdito. Pelo contrário, tal tarefa permite o acesso a um gozo parcial, "confiável" na medida que se trata de uma relação com o gozo que não seja da ordem de um empuxo ao gozo mortífero. A função Nome-do-Pai, assim, se funda primariamente em uma autorização, e não em uma proibição.

Essa é a função que continuava a se apresentar nas comunidades, demonstrando a irreducibilidade de uma transmissão que não é da ordem das necessidades e também não é da ordem do saber, mas a transmissão de um desejo não anônimo, um interesse particularizado que faz furo na mãe do puro cuidado e que faz do pai vetor da lei. "Toda formação humana tem, por essência, e não por acaso, de refrear o gozo" (LACAN, 2003 [1967], p. 362). Ou seja, a transmissão irreduzível ocorre do adulto para a criança, pois se trata da transmissão que a "humaniza" e a coloca referida à castração.

No entanto, afirmar a irreducibilidade de uma transmissão não é considerá-la imune às modificações das formações humanas. Se por um lado, toda formação humana tem por essência dar um tratamento ao gozo, por outro lado, ela é passível às modificações do Outro.

Assim, se definimos a cultura no século XXI de acordo com a prevalência do Outro *nãotodo*, podemos nos interrogar sobre os seus efeitos para o lugar da criança na família e na civilização.

Se os adultos não estão hoje prioritariamente referidos à castração como estavam no regime do Outro-Todo, a criança tende a ser tomada como objeto mais-de-gozar. A criança na atualidade, declara Lacan (2008 [1968-69]), é o objeto *a* liberado, ou seja, é capturada como objeto *a* não só na família, mas na civilização de um modo geral.

Em nossos dias, a criança, desembaraçada de seus atributos fálicos, não corresponde mais ao objeto que responde à angústia de castração, ao simbólico e à sua possibilidade de representação, mas ao objeto que responde à angústia ligada à privação, ou seja, objeto que aparece no real, cuja função é designar o ser do sujeito na sua ausência de representação.

Lacan (2003 [1969]) afirma que o modo de a criança saturar a falta em que se especifica o desejo da mãe é "dando corpo" ao objeto da fantasia materna, de modo que aí o somático acaba sendo a principal via de manifestação do sintoma. Miller (2006) se refere a essa tese lacaniana para situar a clínica atual, em que o sintoma somático é o ponto de partida para ler a clínica da criança no século XXI.

O corpo se torna a via privilegiada de expressão do sintoma, tendo em vista que é a relação da criança com o seu próprio corpo que está no centro da cena. Nas palavras de Drummond: "Não se trata de abordar a relação da criança com a mãe ou com o casal parental organizados em torno da falta e do desejo, mas da relação da criança com seu corpo" (DRUMMOND, 2007, p. 2/3). É o corpo da criança que corresponde ao objeto *a* (LACAN, 2003 [1967a]).

Por ser tomada prioritariamente como objeto pulsional, a criança hoje entra na série dos objetos de consumo. Como mercadoria, ela é apagada enquanto ser falante, podendo ser tomada como objeto do saber, saber do especialista que a mortifica, saber consumível dos "manuais" de auto-ajuda para pais e educadores.

Os discursos retratam o contexto de uma época e os seus modos principais de gozo. Por isso, não deixam de circular e de se modificar ao longo do tempo, trazendo consequências para os significantes "adulto" e "criança", que, enquanto significantes, não possuem nenhuma essência, mas correspondem a posições discursivas, "polos de significación en los que sedimentam los restos de la cultura, semblantes que organizan la distribución de los gozes y las palabras"²⁷ (NAJLES, 2012, p.10).

²⁷ O trecho correspondente na tradução é: "pólos de significação nos quais se sedimentam os restos da cultura, semblantes que organizam a distribuição dos gozos e das palavras".

Portanto, se reconhecemos que a atualidade pode ser identificada pela expansão dos discursos da ciência e do capitalista, assim como do Outro *nãotodo*, verificamos também que tal configuração não se dá sem consequências para o modo como as coisas circulam entre o adulto e a criança. Uma delas vem sendo considerada como o que Lacan (2003 [1967a]) chamou de *criança generalizada*.

Lacan mencionou o fenômeno "criança generalizada" na alocução proferida em 22 de outubro de 1967 como conclusão das jornadas organizadas por Maud Mannoni sobre as psicoses da criança. Embora Lacan não tenha retomado a noção em outro contexto, ela vem sendo valorizada por autores que se debruçam sobre os impasses da educação na atualidade, como Tizio (2003) e Najles (2012),

Na "Alocução sobre as psicoses da criança" (2003 [1967a]), Lacan discute os problemas que a psicanálise vinha enfrentando em sua clínica com a psicose, com as crianças e nas instituições. Um dos maiores problemas apontados por Lacan é a segregação, relacionada por ele ao "novo questionamento de todas as estruturas sociais pelo progresso da ciência" (LACAN, 2003 [1967a], p. 360). Lacan se indaga: "Haveremos de destacar pelo termo criança generalizada a consequência disso?" (LACAN, 2003 [1967a], p. 367).

A seguir, faz referência a um livro de memórias, em que o autor²⁸ relata a seguinte confidência feita a um religioso: "Acabei acreditando, veja só, neste declínio de minha vida, que não existe gente grande" (LACAN, 2003 [1967a], p. 367). Lacan conclui: "Eis o que assinala a entrada de um mundo inteiro no caminho da segregação" (LACAN, 2003 [1967a], p. 367).

"Não existe gente grande", destaca Lacan, é uma conclusão que "cai como uma luva" à contemporaneidade, tendo em vista que a psicanálise entende "gente grande" como aquele que se responsabiliza²⁹ por seu modo de gozo. Ou seja, a distinção lacaniana entre o adulto e a criança não condiz com uma perspectiva desenvolvimentista. Diferentemente disso, a psicanálise propõe a existência de diferentes posições discursivas, sendo uma delas, que aqui é chamada de "gente grande", a posição de quem responde à emergência do real a partir de sua articulação com o Outro (1998 [1950]). Nesse sentido, há um desaparecimento de "gente grande" na atualidade, na medida em que ela pode ser caracterizada pela relação "irresponsável" do sujeito com o gozo.

²⁸ Segundo Aromí (2003), o autor citado por Lacan é Malraux, e o livro mencionado é *Antimemórias*.

²⁹ Abordamos brevemente a noção lacaniana de responsabilidade no III capítulo.

Aromí (2003) articula a (ir)responsabilidade do sujeito com o gozo com a relação do sujeito com o saber, pois considera que o momento histórico situado por Lacan como o da "criança generalizada" - o período posterior à Segunda Guerra - caracteriza-se por um rechaço de saber. Segundo ela, o desvelamento do horror dos campos de concentração produziu um momento de silenciamento da cultura, e, com isso, o surgimento de uma *era das crianças*. O rechaço do saber não condiz com a posição de uma "pessoa grande"³⁰, pois esta não retrocede frente ao horror, tendo em vista que é advertida do gozo, do pior que comporta o homem.

Ramirez (2003) nos lembra que, para Hegel (1987), uma criança é aquela que está insatisfeita com a sua condição de criança e que, nessa condição de insatisfação, almeja ser grande. Regnault (1997), acrescenta a autora, indica muito precisamente que o desejo de ser grande é o único desejo da criança que merece ser escutado, para além de sua demanda.

No entanto, localiza Ramirez (2003), na atualidade, esse quadro parece estar invertido, pois são os adultos que carregam a fantasia da infância como um lugar idílico, transmitindo para as crianças que o melhor é ser pequeno e que crescer é uma infelicidade. Tal inversão indica que estamos sob o reinado das crianças, sob a "era das crianças", como preferiu Aromí (2003).

Najles (2012) articula o fenômeno "criança generalizada" ao consumo na atualidade. A autora reconhece que na civilização atual o lugar prioritário da criança é o de consumidora, brincando que o "pai" na mente infantil é o mercado. Diante desse "pai", somos todos crianças, inclusive os adultos.

Portanto, o lugar de consumidor é reservado tanto às crianças quanto aos adultos. Tal lugar implica em se fazer de objeto, sem palavra ou responsabilidade: "(...) interpretamos este camino de la segregación como la pérdida del estatuto de ser hablante para caer en el estatuto de objeto de manipulación por parte del mercado; objeto plus de goce, homologable a cualquier objeto producido por la tecnología"³¹ (NAJLES, 2012, p. 50). A criança não é mais primordialmente investida como uma "majestade" (FREUD, 1996 [1914]), mas como mais um objeto na série de objetos intercambiáveis do mercado, acarretando em um "maltrato infantil generalizado".

Ramirez (2003) também reconhece algumas consequências nefastas do deslocamento do lugar da criança. Para a autora, as crianças estão cada vez mais sozinhas e os adultos,

³⁰ Aromí (2003) destaca que a expressão "gente/pessoa grande", por também comportar o sentido de "gente/pessoa importante", é cara à leitura psicanalítica.

³¹ O trecho correspondente na tradução é: "interpretamos esse caminho da segregação como a perda do estatuto de ser falante, para cair no estatuto de objeto de manipulação por parte do mercado; objeto mais-de-gozar, homólogo a qualquer objeto produzido pela tecnologia".

inibidos em sua função, sonham com a própria infância perdida, não respondendo mais do lugar daquele que convida a criança a crescer.

Troianovski (2003) marca com bastante precisão que não se trata de afirmar que as crianças hoje são diferentes de outrora, mas que há algo bastante distinto na posição do adulto enquanto figura do Outro. Na "era da criança", o adulto se exime de exercer um forçamento para que a criança ingresse na cultura, o que Hegel considerava uma "violência primordial" necessária, na medida em que a criança não o faria por conta própria. Podemos entender que essa "violência simbólica" (RAMÍREZ, 2003, p. 149) é a autoridade do adulto diante da criança que, ao declinar, deixa-a desassistida, sem um Outro que se responsabilize.

O fenômeno "criança generalizada" é, em suma, o resultado de formas contemporâneas de segregação, por trás das quais há, em última instância, a tentativa de segregar a castração e a morte, o que acaba por modificar a relação do sujeito com o saber e as políticas públicas voltadas para a educação.

4.1.2 A política educacional

A política educacional em si não é nosso objeto de estudo, pois não pretendemos abordar a educação enquanto política pública. No entanto, a presente pesquisa se insere em um campo de atuação, que é o das escolas municipais do Rio de Janeiro entre os anos de 2008 e os dias de hoje, e que, portanto, é atravessado pelos aspectos mais imediatos dessa política. Sabemos que tais aspectos estão inseridos em uma política maior, mas também não é nosso objetivo aqui tratá-la. Entretanto, ao mesmo tempo, não podemos deixar de abordar os aspectos mais imediatos da política, tendo em vista que ela é apontada pelos professores como um dos fatores determinantes para o fracasso escolar. Delimitemos, então, que nosso objetivo aqui é verificar os efeitos da hipermodernidade lacaniana na política educacional carioca; em uma pergunta, em que medida a expansão do Outro *nãotodo* e dos discursos da ciência e do capitalista pauta a educação pública no município do Rio do Janeiro no período indicado?

Na bibliografia mais recente sobre psicanálise e educação, encontramos a abordagem da incidência dos "novos" discursos na educação formal. Almeida, em seu artigo "O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento" (2010), identifica na atualidade uma expansão da entrada do discurso do capitalista nas instituições de ensino, cuja consequência

primordial é a inserção dessas no lógica do mercado e a transformação do saber, do aluno e do professor em mercadorias.

Não nos custa reconhecer a lógica do mercado em instituições de ensino privadas: as escolas podem ser "marcas" com diversas "filiais". Paga-se pelo conhecimento tal como se paga por qualquer bem de consumo de luxo. O dono da escola, como um empresário, visa ao lucro e à otimização dos recursos. A qualidade do ensino é medida - e vendida - pela colocação da escola nos *rankings* do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Mas para aqueles que não almejam o ingresso em uma universidade pública, "papai pagou, filhinho passou" e o cliente, quer dizer, o aluno, tem sempre a razão.

A charge de Barrigue denuncia a nota como objeto de negociação, e a escola como um lugar de negócios.



Fonte: BARRIGUE (2005, p. 63).

Reconhecemos aí a transformação da nota pedagógica em nota monetária, tornando o professor o proletário do S_1 capital e o conhecimento, um objeto de consumo.

Em relação à expansão do discurso do capitalista nas escolas, a rede pública não parece se diferenciar muito da particular. Abordaremos dois significantes-mestres da política pública educacional do Rio de Janeiro - avaliação e meritocracia - como evidências de sua ancoragem na aliança dos discursos do capitalista e da ciência.

4.1.2.1 Avaliação

Um dos significantes-mestres do ensino público carioca é *avaliação*, o que condiz com o fenômeno da *avaliação generalizada* identificado por Miller e Milner (2006) nos dias de hoje. Sob a influência da demanda de avaliação, o resultado do ensino é medido em escalas de valores que geram *rankings* comparativos e, por que não, implicitamente competitivos.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aplica anualmente, para determinados segmentos escolares, uma avaliação padrão chamada *Prova Rio*, a partir da qual publica um *ranking* de desempenho das escolas.

A PROVA RIO é uma Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

Consta de uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática (...). Seus resultados são apresentados numa escala que vai de 0 a 500 (SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1142549>>).

A *Prova Rio*, ao medir o desempenho de cada aluno, gera um índice de desempenho para cada escola, a partir do qual uma meta de melhoria será imposta à direção da escola através de um *Termo de Compromisso*. Ao atingir a meta, os profissionais da escola são recompensados com prêmios.

A Prova Rio, além de medir o desenvolvimento escolar dos alunos, vai gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio). O índice servirá de base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas a partir deste ano, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assumido pela rede para melhorar o ensino.

O IDE-Rio foi lançado em maio deste ano, baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). (SME. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131568>>).

Como vemos no texto a cima, a política municipal de avaliação está ancorada na mesma política do Ministério da Educação, nível onde ela também está em expansão. Ao assumir o Ministério em janeiro de 2015, Cid Gomes - que viria a pedir demissão em 18 de março, sendo sucedido pelo professor e filósofo Renato Janine Ribeiro - declarou:

É fundamental que a gente estabeleça metas. Metas de acesso, metas de regularidade, metas de aprendizado e avaliações permanentes. Eu, por exemplo, pretendo fazer com que as avaliações, hoje feitas de dois em dois anos, possam ser feitas anualmente (<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/01/1570627-avaliacao-devera-ser-feita-por-opcao-do-professor-diz-ministro-da-educacao.shtml>).

Na fala do ministro, que aqui está representando tantas outras falas, ou melhor, um discurso, a avaliação aparece como peça-chave do processo de melhoria da educação. No entanto, podemos reconhecer aí duas questões.

A primeira, evidenciada por Miller e Milner (2006), é o paradigma sob o qual se baseia a relação dos políticos com a sociedade, os paradigmas problema-solução e da avaliação. Seu modelo é: quando um problema se coloca na sociedade, demanda-se que os políticos encontrem uma solução; os políticos, em resposta, propõem uma solução em termos de avaliação. Se o problema pede uma solução e a solução pede uma avaliação, podemos dizer que a avaliação se confunde com a solução, tornando-se a solução em si.

A segunda questão é que podemos reconhecer a avaliação como a peça-chave de um outro processo, o da privatização, tendo em vista que seus resultados têm sido usados para justificá-la. Verificamos, assim, a observação de Mészáros (2008) de que a privatização da educação é justificada através de um suposto zelo do Estado, mas que, de fato, serve à perpetuação da sociedade de mercadorias.

O processo de privatização ocorre hoje prioritariamente pela interferência de organizações e instituições de setores privados no cotidiano das escolas, de modo que talvez possamos dizer que a privatização é feita sob o paradigma do *nãotodo*, quer dizer, sem que forme um "corpo" organizado, localizável, contra o qual podemos nos dirigir. Talvez o caso mais paradigmático seja a implementação da parceria público-privado no campo da prática pedagógica, justificada pelos baixos resultados da educação pública nas avaliações e pela suposta eficiência das organizações do Terceiro Setor³² na prestação de serviços públicos. Tal parceria foi estabelecida, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna (IAS), através de programas especiais de alfabetização e de aceleração da aprendizagem. Os executores dos programas são professores municipais e outros profissionais da rede, enquanto que os materiais e a metodologia são compradas do Instituto, não havendo nesse caso nenhum diálogo com o projeto político-pedagógico da escola.

³² O termo "Terceiro Setor" é associado a um conjunto de organizações sociais, juridicamente privadas, sem fins lucrativos, voltadas à prestação de serviços públicos (CHAVES e MOTTA, 2011).

Mais uma porta aberta à parceria público-privado é o Programa federal *Mais Cultura*, aos qual as redes municipais podem aderir.

Lançado em outubro de 2007, o programa Mais Cultura representa o reconhecimento da cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros, tanto quanto a alimentação, a saúde, a moradia, a educação e o voto. [...] Com a criação do Programa, o Governo Federal incorpora a cultura como vetor importante para o desenvolvimento do país, incluindo-a na agenda social – com status de política estratégica de estado para atuar na redução da pobreza e a desigualdade social.[...] Podem participar municípios, estados, pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito público ou privado, sem fins lucrativos, que sejam de natureza cultural, como associações, sindicatos, cooperativas, fundações, escolas caracterizadas como comunitárias e suas associações de pais e mestres, ou organizações tituladas como organizações da sociedade civil de interesse público (**Oscips**) e organizações sociais (OS), com atuação comprovada na área cultural há pelo menos dois anos. (<http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>).

São exemplos, portanto, da transferência para a iniciativa privada dos serviços da área social. A crítica à expansão da parceria público-privado na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro circula nas escolas através da expressão *shopping da educação*, em referência ao fato de que, nesse modelo, é a própria educação que está à venda; como também ilustra a charge de Latuff³³ (2012).



De acordo com Sader (2008), a crise do sistema público de ensino se dá pelas demandas do capital, entre elas, que tudo tenha seu preço, inclusive a educação. Nas palavras do autor: "O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo (SADER, 2008, p. 16).

³³ Carlos Henrique Latuff de Souza é chargista e ativista político brasileiro. O endereço eletrônico onde publica suas charges é <<https://latuffcartoons.wordpress.com/>>. A charge apresentada a seguir foi retirada do blog <<http://gestaodemocraticarealidade.blogspot.com.br/>>.

Verificamos, assim, que a importância dada à avaliação na atualidade está em seu apelo à privatização, o que nos leva a indagar por onde passa a sua "eficácia". Miller e Milner (2006) esclarecem que embora a avaliação seja uma técnica administrativa de gerenciamento, ela é travestida de ciência: "a avaliação se reveste de roupagens científicas e o povo pode imaginar que se trata de ciência" (MILLER; MILNER, 2006, p. 24). Ditos científicos, os resultados gerados pelas avaliações são tomados como verdade. Os discursos que sustentam a política da avaliação do ensino, por exemplo, negam que seus instrumentos sejam instrumentos que medem de uma **dada** forma uma **dada** abordagem do desempenho escolar, negando, em última instância, os limites de sua técnica.

Como consequência desse engodo, afirmam Miller e Milner (2006), a avaliação acaba por levar à estigmatização e à exclusão, tendo em vista que seu núcleo é a comparação. Porém, vale observar que a exclusão também é travestida e se apresenta como *meritocracia*, outro significante-mestre da atual política educacional.

4.1.2.2 Meritocracia

A meritocracia na rede municipal de educação do Rio de Janeiro se apresenta, por exemplo, como a premiação em dinheiro - o chamado "décimo quarto salário" - dos profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas no *Termo de compromisso*.

Todos os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor. Nas cento e cinquenta escolas localizadas em área de risco, que fazem parte do programa Escolas do Amanhã, a referência será um salário, com acréscimo de 50% (SME. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125832>).

Premiar as equipes das escolas que alcançarem suas metas significa colocar em jogo no processo de avaliação da qualidade da educação fatores diversos dos pedagógicos, o que nos remete à última charge de Barrigue (2005). Não se substitui aí a nota pedagógica pela nota monetária? A nota pedagógica não parece adquirir aí um *valor de troca*? Parece-nos que o "décimo quarto salário" faz com que o conteúdo pedagógico avaliado passe a ter um preço monetário. Se é possível embutir a ele um "valor de mercado", qual é o saber que está em jogo aí?

A partir de Barros (1997), reconhecemos que nossa época é marcada por um deslocamento no valor do saber, que deixa de ter *valor de uso* para ter *valor de troca*: "[...] o saber será produzido para ser vendido" (BARROS, 1997, p. 110). A transformação do saber em mercadoria, desenvolve a autora, condiz com uma transformação no estatuto do saber operada pelo o nascimento da computação e pelo desencadeamento da revolução informacional. A hegemonia da informática e da tecnologia impuseram ao saber uma certa lógica, assim como uma linguagem operacional. A partir daí, o saber passa a ser fragmentado, especializado e exterior ao sujeito, tendo em vista que não se sustenta mais na verdade do sujeito, mas no poder da informação.

Consequentemente, como colocam Cohen e Besset (2002), o "desejo de saber" é substituído pela acumulação de saber, de modo que o sujeito fica circunscrito ao *instante de olhar*, não mais avançando para o *tempo de compreender* e de *concluir*. A partir daí, podemos concluir que o saber, sob seu novo estatuto, tal como outras mercadorias, também está a serviço do gozo, assim como a educação. As autoras sinalizam que a educação, "deformada" pelo discurso do mestre moderno, passa a ser uma promessa de gozo: "estude para gozar melhor no futuro!" (COHEN; BESSET, 2002, p. 161).

A verificação do gozo como motor da educação nos remete a um episódio relatado por Teixeira (1997).

Informa-nos um diário de grande circulação que os diretores de uma escola de classe média/alta de Brasília, atentos às transformações da nossa sociedade e, quem sabe, inspirados na sua vizinhança política, chegaram à conclusão pouco animadora de que os corruptos e os gatunos são mais propensos ao sucesso que aqueles que ainda se pautam de acordo com o nobre princípio da honestidade. Tal conclusão precipitou os insígnies educadores numa dúvida angustiante: acaso deveriam seguir educando a criançada segundo o velho ideal do respeito à propriedade alheia, lançando-os indefesos na luta pela sobrevivência, ou seria melhor garantir-lhes o futuro ensinando-os a ser, digamos, mais "flexíveis" nesse aspecto? Não querendo tomar uma decisão unilateral - afinal de contas, vivemos numa democracia, resolveram convocar uma reunião de pais e mestres para discutir o problema (TEIXEIRA, 1997, p. 71).

O autor reconhece o dilema relatado como um "falso dilema", pois ele só pode ser colocado por quem já se norteia por uma outra ética, de modo que há uma resposta embutida na pergunta: a honestidade não vale a pena. Teixeira sublinha ainda que o escandaloso no episódio não é exatamente a dicotomia honestidade/desonestidade, vide que essa é tão antiga que não surpreende mais. O escandaloso é que a desonestidade e a corrupção deixam "a zona de penumbra que é seu habitat natural para conviverem conosco à luz do dia, guindados doravante à condição de opção pedagógica" (TEIXEIRA, 1997, p. 72).

Assim como Lacan denunciou em 1966 a expansão da nova ciência na vida comum do homem, transformando o lugar do médico e a relação do homem com a medicina, vemos aqui que a expansão dos discursos da ciência e do capitalista não se dá de forma muito diferente na educação. De certa forma, os primeiros objetivos da educação - "educação" do gozo e transmissão do "desejo de saber" - vão sendo deformados em imperativo de gozo e acumulação de saber.

Nos "novos" discursos, a escola acaba submetida a uma lógica empresarial, com a primazia do administrativo e da técnica sobre o pedagógico. Em 7 de dezembro de 2014, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro publicou a seguinte propaganda:

Domingo 7.12.2014 | País | 06.080 5

40 RIO PREFEITURA

Trabalha com Escolas do Amanhã

NOSSA LINHA DE PRODUÇÃO É SIMPLES:
CONSTRUÍMOS ESCOLAS, FORMAMOS CIDADÃOS
E CRIAMOS FUTUROS.

Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro.



Modelo de escola construída pela Fábrica de Escolas do Amanhã

A Prefeitura do Rio trabalha para dar um novo futuro aos jovens cariocas. Por saber que isso só é possível com educação, criou a Fábrica de Escolas do Amanhã. Fábrica mesmo, de onde vão sair os módulos para a construção de **136 unidades de ensino**, todas climatizadas. Serão quatro fábricas até o fim do ano, contribuindo para que 35% dos alunos estudem em turno único. E com isso a Prefeitura do Rio vai oferecer uma educação cada vez melhor aos jovens da cidade.

A publicidade ocupava uma página inteira do jornal impresso *O Globo*, de modo que podemos, para começar, reconhecer que se trata de um Governo que investe caro em propaganda. Indo adiante, podemos reconhecer que o investimento em propaganda não é exclusivo desse Governo, mas dos Governos regidos no discurso do capitalista, em que a política cede lugar para a publicidade. Temos aí um exemplo de que "no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria" (MÉSZÁROS, 2008, p. 16), merecendo, portanto, ser alardeada pela propaganda.

A homologia entre a rede pública de ensino e uma "linha de produção" nos parece ilustrar a expansão dos discursos da ciência e do capitalista na vida escolar, desde a política em que é pautada até o lugar que é conferido a alunos e professores.

Imagem e texto nos parecem tão claros e diretos que parecem dispensar comentários. Pontuemos, no entanto, algumas observações: 1) Segundo o texto da propaganda, a "cidadania" e o "futuro" são assegurados pela construção de mais escolas e pelo aumento da carga horária escolar em um "turno único" - nova nomeação do horário integral -, demonstrando a associação direta entre quantidade e qualidade e, em última instância, a predominância das metas quantitativas; 2) A comparação entre as tarefas da educação e a fabril demonstram a predominância de uma perspectiva técnica da educação; tão técnica que dispensa qualquer menção ao professor e 3) Associação entre alunos e peças de montagem pode nos remeter a diversos processos, inclusive o de homogeneização.

Poderíamos supor que a charge de Latuff³⁴ apresentada a seguir é uma interpretação da propaganda, se não tivesse sido desenhada anteriormente, no ano de 2010.



³⁴ A charge pode ser encontrada no blog <<http://sepeita.blogspot.com.br/2010/11/charge-latuff.html>>.

Parece-nos que Latuff (2010) indica aí a primazia do valor de troca da *e\$cola*, submetida à lógica utilitarista e de mercado. Lógica, aliás, que fundamenta o não reconhecimento do direito dos profissionais da educação à greve.

No primeiro semestre de 2014, professores de diversos municípios do Rio de Janeiro entraram em greve. Entre as reivindicações estavam o reajuste salarial e a melhoria das condições de trabalho, o cumprimento da lei que determina que 1/3 da carga horária seja destinado para planejamento das atividades escolares, o investimento de todos os recursos destinados à educação, a melhoria salarial de outros profissionais da escola, entre outras. O Governo da cidade do Rio de Janeiro se recusou a negociar com a categoria dos professores, não apresentando nenhuma resposta às reivindicações. Como se não bastasse, retaliou os grevistas, fazendo descontos nos salários e reprovando dezenas de professores que estavam em estágio probatório³⁵.

O cenário descrito nos remete ao que Lacan (2001 [1966]) descreveu em 1966 em relação à nova função do médico inaugurada pelo avanço da ciência. Parece-nos que com a expansão desta na vida comum do homem também se alteraram as demandas sociais dirigidas à educação e ao professor, que passa a ser parte de uma espécie de organização empresarial, regida por metas, produtividade, controles quantitativos e assim por diante.

Rahme e Mrech (2010) consideram que os professores participam cada vez menos das decisões que afetam a sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados. As autoras creditam essa perspectiva sobre a tarefa de educar à hegemonia do cognitivismo na educação, cujo mote é: pelo controle dos métodos, trabalha-se melhor. Quando, no entanto, a educação se transforma em uma atividade menos inventiva e mais prescritiva. É o que se passa, por exemplo, nos já mencionados programas de aceleração da aprendizagem comprados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro do Instituto Ayrton Senna. Os executores do programa são professores da rede, enquanto que toda a metodologia, o conteúdo pedagógico e o material é oferecido pelo Instituto. Uma das críticas ao programa, feita pelos professores da rede no dia-a-dia da escola, incide sobre o fato de o professor ser tomado como uma espécie de "aplicador" do programa.

Em entrevista realizada por Miller, o pedagogo francês Philippe Meirieu (2008) parece reatualizar o cenário do livro de Aldous Huxley (2009 [1946]), *Admirável Mundo Novo*, ao descrever as consequências da hegemonia do cognitivismo, do comportamentalismo e do biologicismo para os dias de hoje. Segundo o pedagogo, tais ciências, preocupadas em

³⁵ A greve foi noticiada nas diversas mídias. Ver, por exemplo, a página eletrônica do Sindicato Estadual do Profissionais de Educação do RJ: <<http://www.seperj.org.br/>>.

descrever o homem através de maquinarias lógico-matemáticas ou por fatores bioquímicos, reduzem-no a um objeto padronizável e calculável, e, portanto, suscetível a diversas formas de controle.

Uma política educacional fomentada por tais ciências e por seus ideais quantitativos e funcionais acaba por transformar a educação em uma prática totalizante, ou até mesmo totalitária, em que educadores são “tecnocratas” e “todos os alunos podem aprender”. Nessa perspectiva, o ato pedagógico é definido como uma “racionalidade instrumental”, sustentada pela fantasia de uma “tecnologia pedagógica super-poderosa” e pela negação daquilo que escapa à educabilidade (MEIRIEU, 2008).

Podemos entender que tal “tecnologia pedagógica super-poderosa”, segundo a qual, *todos* os alunos podem aprender, pretende negar os limites do ato educativo. Paradoxalmente, a “tecnologia pedagógica super-poderosa” traz como consequência para a educação efeitos de segregação. Ao visar a uma escola-Toda e a uma educação-Toda, os discursos atuais acabam por proliferar a segregação.

Em seu artigo *A "Inclusão" Conduz ao Pior* (2004), Voltolini problematiza através do aporte da psicanálise a chamada *educação inclusiva*³⁶, que vem sendo objeto de políticas públicas que prometem garanti-la, assim como de polêmicas e controvérsias no âmbito social. Por isso, o autor sublinha que, sob seu ponto de vista, a dualidade contra ou a favor das políticas de inclusão é um equívoco, tendo em vista que há críticas a serem feitas em relação aos princípios que justificam as duas posições.

Para o autor, aqueles que se dizem contra a educação inclusiva se baseiam em argumentos meritocráticos. Diante desses argumentos, Voltolini (2004) se posiciona a favor da política inclusiva, tendo em vista que não concorda com a eleição de algumas características, e não outras, como dignas de mérito.

Por outro lado, a educação inclusiva na atualidade vem sendo pensada a partir da lógica de gerenciamento de problemas sociais, sendo instrumentalizada pela tecnociência. Em relação a esse paradigma de inclusão, Voltolini (2004) faz severas críticas ao seu reducionismo tecnicista, que confunde educação e readaptação, e promove a objetualização do sujeito, além de sua desistorização e desresponsabilização.

³⁶ A partir dos anos 90, a Educação Inclusiva tem sido a diretriz educacional prioritária na maioria dos países, inclusive no Brasil. O princípio desse modelo é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares. Nesse caso, as “escolas regulares” se contrapõem às “escolas especiais”, voltadas para o atendimento de alunos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. A priorização da Educação Inclusiva é justificada pelo argumento de que a Educação Especial se configurou, tradicionalmente, em um sistema paralelo e segregado de ensino (GLAT e BLANCO, 2009).

O fato é que a ênfase na participação do especialista faz parte da estratégia moderna, que de um lado investe na *gestão* dos problemas sociais através de medidas administrativas e do estabelecimento de políticas gerenciáveis e, de outro lado, que vê no saber científico enquanto oferece *técnicas* o instrumento para isso (VOLTOLINI, 2004, p. 4).

É respeitável o fato de a política de inclusão ter alargado o acesso à escola, mas o desafio da inclusão não pode se resumir a isso. Se formos além do acesso à escola, ainda encontramos práticas de exclusão. Não mais a exclusão "clássica", como pontuou Recalcati (2002), mas segregação do sujeito, orquestrada pelo discurso da ciência que respalda tais políticas. Podemos reconhecer na atual política de inclusão, portanto, uma nova forma de segregação, descrita por Recalcati (2002) como segregação contemporânea.

Lacan, em *O Seminário, livro 17* (1969-70), é irônico ao dizer que estamos em uma época onde não há segregação em lugar nenhum, quando, para a psicanálise, a segregação está na origem da sociedade.

Só conheço uma única origem da fraternidade - falo da humana, sempre o húmus - é a segregação. Estamos evidentemente numa época em que a segregação, erght! Não há mais segregação em lugar nenhum, é inaudito quando se lê os jornais. Simplesmente, na sociedade - não quero chamá-la de *humana* porque reservo meus termos, presto atenção ao que digo, constato que não sou um homem de esquerda - na sociedade, tudo o que existe se baseia na segregação, e a fraternidade em primeiro lugar (LACAN, 1992 [1969-70], p. 120/121).

Freud, em "O mal-estar na civilização", já colocava a exclusão como condição para a formação de grupos, inclusive para as civilizações, tendo em vista que se trata de um modo de satisfação da pulsão de morte, fenômeno que nomeou de *narcisismo das pequenas diferenças* (FREUD, 1996 [1930], p. 119).

É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. (...). Agora podemos ver que se trata de uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil (FREUD, 1996 [1930], p. 118/199).

O que Lacan avançou em relação a Freud foi reconhecer em tal funcionamento a lógica do inconsciente, visto que é a alienação do sujeito à linguagem que introduz o paradoxo da diferença como princípio da identificação, e a perda como produto dessa

operação. Como esclarece Najles (2012), a diferença introduzida pelo significante produz a segregação como solidária à castração.

A teoria lacaniana dos discursos sublinha essa dimensão, pois esclarece que todo laço social se faz em nome de algo que resta, que fica de fora e que, portanto, é segregado. Trata-se daquilo que no matema dos discursos ocupa o lugar da "produção". No caso do discurso do mestre, segrega-se o gozo como mais-de-gozar; no da histérica, segrega-se o saber; no universitário, o sujeito; e no do analista, os significantes-mestres da alienação.

Desse modo, enquanto os discursos contemporâneos pregam que não há segregação em nossa época, poderíamos considerar, parafraseando Miller (1996-97), que há segregação *nãotoda* em todo canto. Trata-se de uma segregação que se faz sentir, por exemplo, na multiplicação de comunidades, visto a exigência contemporânea de homogeneidade. Se a atual política pública inclusiva, reconhecida nos quadros estatísticos, não é suficiente para garantir a visibilidade social (MÉSZÁROS, 2008), em termos psicanalíticos, a promessa do "acesso universal" dos discursos da ciência e do capitalista acaba por promover segregação dentro da escola.

É comum ouvirmos os professores justificarem o fenômeno do fracasso escolar pela universalização da educação. O preconceito aí implícito não destitui o valor de verdade que essa observação traz, que o fracasso escolar é a segregação dentro dos muros da escola. Dar o devido valor a essa observação não equivale a se posicionar a favor da restrição do acesso à escola, mas equivale a reconhecer que a escola não é, de saída, para todos. Em compensação, ela poder ser, *a posteriori*, para qualquer um. A problematização do "para todos" da educação, portanto, não justifica o fechamento das portas da escola, mas é a própria possibilidade de trabalho quando o aluno passa por ela.

Pretendemos até aqui abordar as especificidades da educação na escola no século XXI a partir de dois caminhos: o lugar da criança na civilização a partir da predominância do Outro *nãotodo* sobre o Outro-*Todo* e a influência dos discursos da ciência e do capitalista nas políticas educacionais.

A partir daí, resta-nos reconhecer que a educação na escola no século XXI parece sofrer os efeitos da seguinte condição: se o discurso do mestre é o discurso da educação por excelência, a corruptela sofrida por ele também corrompe a educação, trazendo para a sua tarefa novos impasses. São seus exemplos: como "educar" o gozo em um contexto maior de empuxo ao gozo? Como refrear o gozo em tempos de rechaço àquilo que não traz satisfação imediata?

Propomos, então, que a educação na escola no século XXI tem muitos "senhores": o mestre antigo, o mestre moderno, o saber do discurso da universidade e aquele da ciência. Talvez esteja aí um dos grandes determinantes para ela ser hoje uma *fábrica de fracasso escolar*. Aliás, não será este o principal nome do mal-estar na educação no século XXI?

4.2 O mal-estar na escola



Fonte: BARRIGUE (2005, p. 41).

Alguns significantes muito presentes em nossa época nos remetem especialmente ao ambiente escolar e seu cotidiano. Podemos citar entre eles o TDAH, o *burnout*, o *bullying* e, abarcando todos esses, o *fracasso escolar*. Considerando-os como tentativas de nomear a "dor que dói na escola", pretendemos circunscrever o mal-estar na educação no século XXI.

Como vimos, "a primeira tarefa da educação é ensinar a criança a controlar suas pulsões", retraindo seu gozo (BARROS, 2004, p. 1). Nessa dimensão, a educação está hoje na contramão da operação desencadeada pelos discursos da ciência e do capitalista, que é de imperativo de gozo. Se retraindo o gozo traz em si o mal-estar, preço pago para usufruirmos das vantagens da vida em civilização (BARROS; OLIVEIRA, 2008), retraindo o gozo em tempos de empuxo ao gozo é exacerbar o impossível lógico da educação, fazendo o mal-estar mais presente fenomenologicamente?

O deslocamento do Outro na civilização problematiza o tradicional lugar de mestre do professor. Como "encarnar" o Outro-Todo em terra de Outro *nãotodo*? Os professores sabem bem sobre os efeitos do declínio do lugar do mestre para a sua tarefa. Em seu saber, eles nos falam da "perda de autoridade" como um fenômeno de consequências nefastas para a educação. Tizio (2003), ao dar um valor de verdade à queixa dos professores, realiza uma leitura psicanalítica sobre a mesma. A autora considera que a expansão dos discursos da ciência e do capitalista desencadeia uma *abstenção generalizada do exercício da autoridade*, entendida em sua articulação ao saber e à enunciação. Na atualidade, o saber não se ancora na autoridade epistêmica, mas em uma nova modalidade de autoridade, a autoridade da burocracia, da avaliação e da técnica.

Se no discurso do mestre, o professor tem valor de mestre, Meirieu (2008) nos ajuda a pensar que sob o funcionamento dos novos discursos, ele adquire o valor de *tecnocrata*. O predomínio do saber enquanto acumulação de informação faz declinar a noção de transmissão. Enquanto a primeira promete prescindir de um mediador, a transmissão

[...] no se trata solamente de cadenas significantes, no se trata solamente de palabras, ya que desde Freud la clínica psicoanalítica ha demostrado que lo propio de los seres hablantes es que se mal-entienden. Y se mal-entienden porque en todo intercambio con los otros hay en juego una satisfacción. No se intercambiam solo palabras, también hay el deseo, la libido, trenzada en el lenguaje. El lenguaje está enganchado a lo vivo³⁷ (AROMÍ, 2003, p. 129).

Trata-se de reconhecer que a aliança do discurso da ciência com o discurso do capitalista corrompe tal noção de transmissão, transformando o laço social na escola.

Tendo em vista que, embora não possamos saber sobre o futuro do real (LACAN, 2014 [1974a]), podemos afirmar que, hoje, ele inste, indagamo-nos se os novos discursos determinam um novo mal-estar na educação.

Se em termos psicanalíticos o impossível dos discursos é uma categoria lógica, o mal-estar como a insistência desse impossível está para todos os discursos, inclusive os da ciência e do capitalista. No entanto, é inegável que os nomes desse impossível e as respostas a ele variam de discurso a discurso.

Nesse sentido, pretendemos problematizar as interpretações que o mal-estar adquire na hipermodernidade lacaniana, assim como as respostas dadas a ele. Njales (2012), por

³⁷ O trecho correspondente na tradução é: "não se trata somente de cadeias significantes, não se trata somente de palavras, já que desde Freud a clínica psicanalítica tem demonstrado que o próprio dos seres falantes é que se mal-entendem. E se mal-entendem porque em todo intercâmbio com os outros tem em jogo uma satisfação. Não se intercambiam apenas palavras, também há o desejo, a libido, trançada na linguagem. A linguagem está enganchada no vivo".

exemplo, observa que o ineducável da criança é vivida pelo professor como uma ferida narcísica, comumente manifestada pela expressão "eu não sei o que fazer". A prevalência da dimensão narcísica acaba por obturar a função do enigma, produzindo respostas - TDAH, *burnout* etc - improdutivas do ponto de vista do sujeito e produtivas do ponto de vista do mercado farmacêutico.

Sob a perspectiva da psicanálise, o pior destino para o mal-estar é a "analgesia" provocada por um certo uso dos objetos da ciência, visto que tal uso, em sua estratégia contra a dor, anestesia também o sujeito. Ao contrário, o mal-estar deve ser tomado como importante índice do sujeito, ou, como colocou Lacan (2014 [1974a]), como índice de que o educador reflete sobre o que faz quando educa.

Assim, enquanto a psicanálise entende a angústia como um indício do sujeito, valorizando-a, os discursos da ciência e do capitalista fazem uma campanha de guerra contra a angústia. Sob o domínio de tais discursos, é preferível que os educadores não saibam o que fazem, pois as "pessoas grandes" não são grandes consumidoras.

Desse modo, tomamos os fracasso escolar como indício de que não há, de uma maneira geral, entre os adultos que trabalham na educação, uma interrogação sobre os significantes dominantes de nossa época, o que acaba por obturar as brechas necessárias para uma perspectiva crítica em relação à cultura. Nesse sentido, o fato de os professores fazerem um uso acrítico dos significantes-mestres dos discursos da ciência e do capitalista, negligenciando a divisão subjetiva e reduzindo o sujeito a uma identificação sintomática, contribui enormemente para a manutenção e exacerbação daquilo que eles se queixam. Nas palavras de Agamben, "aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela" (AGAMBEN, 2009, p. 59). Sem vê-la, não conseguem interpelá-la.

Tizio (2003) reconhece que uma "inércia" vem acometendo os profissionais da educação, que se paralisam diante dos impasses de sua tarefa. Na sua perspectiva, "los profesionales tienen que revisar las categorías que utilizan porque sino son ejecutores ciegos de algo que el Otro define. En este momento los significantes que se ponen en circulación tienen un peso brutal, eso es la globalización"³⁸ (TIZIO, 2003, p. 195).

³⁸ O trecho correspondente da tradução é: "Os profissionais têm que revisar as categorias que utilizam porque, senão, são executores cegos de algo que o Outro define. Nesse momento, os significantes que se põem sem circulação têm um peso brutal, isso é a globalização".

Desse modo, parece-nos que o *burnout* pode ser tomado como signo de uma posição de alienação do profissional aos novos discursos. Uma alienação que repercute na criança, pois os professores têm se tornado peça importante no processo de identificação da criança ao gozo que encarna, reforçando a segregação.

Como vimos, a hipermodernidade lacaniana problematiza a relação do sujeito com o desejo, e a escola, enquanto amostra da civilização, aparece como um contexto extremamente sensível a essa problematização. Também vimos que autores vêm sinalizando a importância de os profissionais da educação se recolocarem diante dos significantes que circulam na globalização, questionando-os.

É preciso sublinhar que interpelar a hipermodernidade lacaniana não representa uma nostalgia à prevalência do Outro-*Todo* e uma defesa de um retorno ao passado, pois sabemos a qual destino seu regime nos conduziu. Não se trata de escolher entre um regime e outro. Essa é uma falsa escolha, baseada em uma falsa questão.

A saída para a objetificação do sujeito e para a impotência do profissional diante dos impasses de sua prática não é uma outra alienação; uma alienação ao Outro-*Todo*. A saída para o mal-estar que a experiência da psicanálise comporta é pela via do desejo.

O sujeito não enfermo de seu desejo é capaz de suportar a falta de garantia do ato educativo e o ponto de opacidade do aluno, sem pretender homogeneizá-lo. Advertido de que educar é uma tarefa impossível, o professor sabe que sua função se constitui por uma *oferta* à qual o aluno precisa *consentir*, visto que aceitá-la inclui uma perda, um preço a pagar. O consentimento da criança se dá em razão de outros consentimentos prévios e também quando a oferta do adulto inclui a possibilidade de velar e desvelar as suas marcas ineducáveis, e não eliminá-las (TIZIO, 2003).

Nesse sentido, não há tecnologia super-poderosa que garanta o sucesso do ato educativo. Assim como não podemos definir o ato educativo segundo a lógica do sucesso/fracasso, pois o fracasso escolar pode ser um "sucesso" do ponto de vista subjetivo, na medida em que pode ter a função de um "não" dirigido ao Outro que o educador encarna, um "não" à homogeneização e à negação de sua divisão, por exemplo.

Os educadores, portanto, devem estar advertidos de que *não aprender* pode ser sintoma de outra coisa que não de TDAH. Pode ser sintoma do fracasso do discurso pedagógico, por exemplo, ou então, dos discursos da ciência e do capitalista. Talvez queira dizer que não se sabe de antemão de que sintoma se trata. Nesse sentido, Cohen (2006)

entende que a lógica do fracasso escolar é *indecidível*³⁹, tendo em vista que, sendo da ordem do impossível e do contingencial, não há como localizar a sua etiologia.

Trata-se, então, de fazer do *não aprender* um enigma. Dar lugar ao não-saber sobre o fracasso escolar gera um efeito de acolhimento e reconhecimento, e não de fixação do modo de gozo.

Tizio (2003) valoriza a criança como enigma como o ponto de articulação entre psicanálise e educação.

Se trabaja algo nuevo: la conexión entre dos discursos, lo que no quiere decir hacer psicopedagogía. Se trata más bien de cómo entender esta conexión. Es verdad que el sujeto del inconsciente no es el sujeto de la educación, pero es verdad que hay un punto de aproximación cuando el educador toma al niño como enigma. Decir que un niño es un enigma es entender que para el educador hay otra cosa allí y que esa cosa no la va a poder revelar. Son sujetos diferentes, pero lo interesante de la conexión entre los dos discursos es que los practicantes estén advertidos. El punto de conexión entre las disciplinas se puede tomar a partir del punto del sujeto como enigma⁴⁰ (TIZIO, 2003, p. 210).

No entanto, para tomar a criança como enigma, é preciso suspender as respostas oferecidas pelos discursos da ciência e do capitalista. Para isso, declara Tizio (2003), cabe ao profissional tomar distância do seu tempo e da máquina que põe em circulação os seus significantes-mestres. Acrescentemos: é preciso que ele se responsabilize pela posição que ocupa no discurso e também pelo seu gozo, tornando-se assim "gente grande".

Vale sublinhar ainda que a posição de alienação aos novos discursos é um *risco* possível a todo sujeito, e que, enquanto uma *posição discursiva*, não pode ser generalizável a todos aqueles que trabalham com educação e nem a todos os momentos do exercício profissional do educador.

Nesse sentido, podemos afirmar que problematizamos aqui uma posição discursiva, e não uma profissão. Ao mesmo tempo, a ressalva não nos exime de reconhecer que há uma expansão da influência dos discursos da ciência e do capitalista no campo da educação, o que não se dá sem consequências para a vida escolar. Se a dificuldade de aprendizagem e o mal-

³⁹ Lógica desenvolvida pelo matemático austríaco Kurt Godel.

⁴⁰ O trecho correspondente na tradução é: "Se trabalha algo novo: a conexão entre os dois discursos, o que não quer dizer fazer psicopedagogia. Trata-se mais de como entender essa conexão. É verdade que o sujeito do inconsciente não é o sujeito da educação, mas é verdade que há um ponto de aproximação quando o educador toma a criança como enigma. Dizer que uma criança é um enigma é entender que para o educador há outra coisa ali e que essa coisa não se pode revelar. São sujeitos diferentes, mas o interessante da conexão entre os dois discursos é que os praticantes estejam advertidos. O ponto de conexão entre as disciplinas se pode tomar a partir do ponto do sujeito como enigma".

estar docente adquirem nome de doença e tratamento medicamentoso, trata-se da educação no tempo da "medicalização generalizada", onde o doente imaginário é um grande consumidor.

Por isso, Voltolini (2010) concebe como tarefa dos psicanalistas proteger a educação da ciência. Concordando que os psicanalistas têm tarefas diante do que foi visto neste capítulo, investiguemos a seguir o que pode um psicanalista na escola.

5 (RE)INVENÇÕES DA PSICANÁLISE

Uma anedota conta que um homem do início do século passado reapareceu nos dias de hoje. Ele nada reconheceu, com exceção da escola. Já os professores costumam afirmar que a escola está irreconhecível, nunca mais foi a mesma. Pelo que demonstramos até aqui, podemos propor que o que não mudou na escola foi o seu funcionamento a partir dos discursos do mestre e universitário, enquanto que o que mudou é consequência da expansão dos discursos da ciência e do capitalista na cultura. Aqueles que consideram a escola antiquada defendem a sua mudança, os outros apelam para que ela volte a ser o que era. Parece que ninguém está satisfeito com a escola. Também pudera. Ela está entre os "novos" sujeitos - afetados pelo imperativo supereuóico de gozo -, as "novas" políticas - regidas pela lógica do mercado - e o discurso pedagógico - em que impera a lógica do universal, da disciplina e da autoridade. Como resultado desse quadro, o fenômeno do fracasso escolar cresce tal como uma epidemia, extrapolando o campo da educação e chegando aos consultórios médicos, psiquiátricos, psicológicos etc. Produz-se na escola um fluxo intenso de encaminhamento de alunos para os serviços de saúde mental. Diante dos "excessivos" encaminhamentos, criam-se tensões entre os saberes, respostas de cunho medicalizante e práticas de exclusão.

Os psicanalistas não estão alheios a esse fenômeno, assim como Freud não estava alheio à repressão excessiva da educação que induz ao recalque. E é desde então que estar ciente da problemática da educação faz ressoar uma pergunta: há contribuição possível da psicanálise à educação?

5.1 Dos impasses às possibilidades

Até "O futuro de uma ilusão" (1996 [1927]), Freud acreditou que a educação poderia ser influenciada de forma positiva pelos esclarecimentos psicanalíticos, que acabariam por provocar a substituição da moral e da ilusão por uma ética da verdade com vistas à realidade. No entanto, Freud (1996 [1933 {1932}]) acaba abandonando a ideia de uma reforma educacional pela psicanálise, tendo em vista que a educação não pode prescindir da tarefa de reprimir e inibir as pulsões. O autor passa a entender que é impossível a educação completar a

sua tarefa com sucesso absoluto, como também promover a liberdade pulsional, já que o mundo externo impõe ao sujeito restrições, e que o desejo não nasce sem interdição. Educar as crianças para a rebeldia não é aconselhável. Freud (1996 [1933 {1932}]) conclui que a insatisfação com a educação e a esperança de que seus fundamentos sejam revistos não podem contar com a psicanálise, pois esta já "encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes" (FREUD, 1933 [1932], p. 149).

Como consequência desse desencontro radical entre a psicanálise e a educação, a única possibilidade vislumbrada por Freud (1996 [1933 {1932}]) de haver uma contribuição da primeira para a segunda é através da análise pessoal do educador. Não se trata de uma pequena contribuição. Ao contrário, Freud (1996 [1933 {1932}]) assegura que a única preparação adequada ao educador se dá pela via da experiência analítica, pois é a experiência do seu inconsciente que lhe dará acesso à criança.

Millot, em *Freud Antipedagogo* (1987), tece um panorama sobre a articulação entre psicanálise e educação após Freud. Segundo a autora, o maior legado do pai da psicanálise à educação foi a verificação da inutilidade e nocividade dos excessos repressivos de práticas educacionais antes consideradas indispensáveis.

a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão das pulsões envolve o risco de doença neurótica [...]. Assim, a educação tem que escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano (FREUD, 1996 [1933 {1932}], p. 147)⁴¹.

Assim, a teoria freudiana esclarece à educação que a criança pode ser educada com o mínimo de coerção. Talvez por isso a psicanálise tenha exercido uma influência especial sobre os domínios da educação infantil e da "reeducação" de crianças portadoras de transtornos mentais (MILLOT, 1987).

⁴¹ Cila e Caribde são duas ameaças marinhas. A partir delas, Freud compara o desafio do educador ao do navegador, que "devendo continuar em sua rota, driblando as intempéries que surgem, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar mais ao largo de sua morada, fato que implica se aproximar, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte" (VOLTOLINI, 2011, p. 38).

August Aichhorn, contemporâneo de Freud e pioneiro na reeducação de jovens delinquentes e de crianças com distúrbios psíquicos, descreveu em *Verwahrloste Jugend*⁴² (1925) que a psicanálise lhe esclareceu o fundamento de sua prática e de sua eficiência. Ele afirma, por exemplo, que o educador deve promover uma transferência positiva sobre si a fim de exercer influência sobre o educando. A partir do exemplo de Aichhorn, Millot (1987) defende a impossibilidade apontada por Freud de haver uma pedagogia analítica, visto que utilizar a transferência para exercer a sugestão desvirtua a psicanálise de seus princípios.

Millot (1987) comenta ainda a experiência de *Summerhill*, escola para crianças "normais" em idade escolar, fundada por Alexander Sutherland Neill, em 1960⁴³. Neill, dizendo-se baseado na psicanálise, pretendeu construir uma prática educativa livre de repressão. Eram as necessidades das crianças que pautavam a educação, inclusive o "desejo de aprender". Não se tratava de uma reforma do método didático, pois este pouco importava frente ao interesse da criança. O educador não devia querer nada por ela, ou em seu lugar.

Na leitura de Millot (1987), embora em *Summerhill* os educadores praticassem a abstenção, havia transmissão do valor educativo através da socialização, das "assembleias gerais" - nas quais todos estabeleciam as regras mínimas da instituição - ou ainda através da personalidade de Neill, que ocupava um lugar de ideal. Para a autora, o fato de Neill não dar o devido valor a tais fatores evidencia seu desconhecimento em relação à psicanálise.

Para Martinho (2005)⁴⁴, que também comenta a experiência de *Summerhill*, outro indício do desconhecimento de Neill dos preceitos da psicanálise é a sua crença na "bondade natural" da criança, atribuindo o "mal" à sociedade. Neill desconhecia, assim, o papel da pulsão de morte e dos conflitos pulsionais no funcionamento do psiquismo.

A partir dos comentários de Millot (1987) e de Martinho (2005), podemos verificar na experiência de *Summerhill* a tese de Lacan (2014 [1974a]) de que um educador não sabe o que faz, mesmo que o faça bem. Não sabe o que faz porque toda prática educativa exclui a possibilidade do cálculo. É impossível calcular os efeitos de uma ação educativa, pois aquele a quem o educador se dirige não é um indivíduo, mas um sujeito.

⁴² Trata-se do único livro de Aichhorn, cujo prefácio foi escrito por Freud (1996 [1925]). O livro não foi traduzido para o português, mas sua versão em inglês recebeu o título de *Wayward Youth* (1935) e a edição francesa, *Jeunesse à l'abandon* (1973).

⁴³ Millot (1987) baseia sua interpretação sobre *Summerhill* no livro *Libres enfants de Summerhill*, escrito pelo próprio Neill (1970).

⁴⁴ Martinho (2005) baseia sua interpretação sobre a escola no livro *Summerhill: liberdade sem medo* (1963 [1960]), também de Neill.

Quando o educador imagina dirigir-se ao eu da criança, atinge, sem sabê-lo, o seu inconsciente, e isso não ocorre pelo que crê lhe comunicar, mas pelo que passa do próprio inconsciente por meio de suas palavras (MARTINHO, 2005, p. 186).

É nesse sentido que não há possibilidade de existir uma psicanálise aplicada à educação. Voltados para objetivos educativos, os conceitos psicanalíticos se deformam a ponto de não poderem mais ser reconhecidos como psicanalíticos. A experiência de *Summerhill* reforça, assim, a posição de Freud de contra-indicar a psicanálise à educação e indicar a análise pessoal ao educador.

Entretanto, a recomendação da análise pessoal é, de certa forma, inútil. Conferimos na citação abaixo como Freud se mostrava avesso à qualquer forma de "panfletagem" da psicanálise.

Os senhores, talvez esperem que uma introdução à psicanálise também lhes dê instruções sobre quais argumentos que deveriam usar para corrigir esses erros evidentes a respeito da análise, sobre que livros deveriam recomendar para informações mais precisas, ou mesmo que exemplos deveriam apresentar na discussão, extraídos de suas leituras ou de sua experiência, a fim de modificar a atitude dos circunstantes. Devo pedir-lhes que não façam nada disso. Seria inútil (FREUD, 1996 [1933 {1932}], p. 136).

Na sequência, Freud adverte ainda que os analistas não devem fazer interpretações ou relatos de cura a fim de convencer seu ouvinte do valor da análise. Tais advertências apontam para o fato de a psicanálise ser um saber de outra ordem, que não a do conhecimento, de modo que a sua importância não é passível de ser passada através de informações, esclarecimentos teóricos e afins, que tendem, ao contrário, a suscitar resistência.

Aprendemos com Freud que a psicanálise não tem nada a *ensinar* àqueles que educam, pois, segundo Voltolini (2011), *en-signar* significa "pôr em signos" e supõe a intencionalidade consciente daquele que passa uma certa significação (VOLTOLINI, 2011, p. 35). Propomos em seu lugar que o psicanalista na escola pode *transmitir* algo ao educador. Como indica Voltolini (2011), a noção de transmissão se refere àquilo que passamos adiante à nossa revelia, como um vírus, sem intenção consciente e sem mestria (VOLTOLINI, 2011, p. 36).

O exemplo clássico de transmissão vem do próprio Freud, que em "A história do movimento psicanalítico" (1996 [1914b]) afirma ter aprendido sobre o peso da sexualidade na etiologia das neuroses com três professores, Charcot, Breuer e Chrobak. Por se tratarem de três nomes que repudiavam a tese freudiana da etiologia sexual, a asserção freudiana seria

irônica, não fosse a noção de transmissão designando um processo em que se aprende com alguém algo que ele mesmo não sabe que está transmitindo; tal como na transmissão de um vírus, que se passa adiante sem intencionalidade (VOLTOLINI, 2011).

Tanto ensinar quanto transmitir só são possíveis quando há um laço transferencial em jogo, de modo que a diferença entre as duas ações, em última instância, está no uso que se faz desse laço. Enquanto aquele que ensina se coloca no lugar de ideal, fazendo uso da sugestão para submeter o outro à sua influência, aquele que transmite se abstém de encarnar a figura do ideal e do uso da sugestão.

Assim, se Freud nos contra-indicou pretender alcançar uma psicanálise aplicada ao educativo, indicando que nossa maior contribuição à educação se dá na clínica do sujeito, ele também nos transmitiu a possibilidade de haver uma *transmissão* entre psicanálise e educação.

Mas o que cabe à psicanálise transmitir à educação? A semente dessa resposta está em Freud (1996 [1937]), na sinalização de que o educar é uma tarefa impossível. No entanto, será somente a partir de Lacan que a tese freudiana abrirá a possibilidade de haver uma transmissão entre o psicanalista e o educador para além da clínica *stricto sensu*.

5.2 O psicanalista na globalização

Miller (MILLER e MILNER, 2004) assegura que não há clínica do sujeito sem clínica da civilização; declaração que nos invoca a ideia de que o psicanalista tem o compromisso de tomar a época em que vive como objeto de análise e interpretação, visto que o sujeito não pode se desvencilhar da cultura e de suas consequências. Foi sob essa orientação que construímos os quatro primeiros capítulos desta tese. Neste quinto capítulo, o que nos orienta é a aposta de que existe uma clínica da civilização **na** civilização, *in loco*; ou, na expressão de Miller (2011a), na globalização.

Como vimos no terceiro capítulo, Miller (2011a) propõe que *globalização* seja o conceito de designação do estado atual da cultura, cuja característica central é a obsolescência da falta. Ao enfatizar a tese lacaniana de que o inconsciente é a política, tendo em vista que o inconsciente é o discurso do Outro, o autor evidencia o desafio de atualização da psicanálise diante da globalização. Se os fundamentos psicanalíticos se estagnam no tempo, deixam de ser psicanalíticos e se tornam uma espécie de crença dogmática. Já em 1919, Freud (1996

[1919 {1918}]) considerou como tarefa do analista adaptar sua técnica às novas condições e demandas sociais.

Ratificar que os psicanalistas devem afinar seus instrumentos de acordo com o Outro significa que a nostalgia ou a exaltação não são próprios à sua tarefa. Diante da globalização e de seus efeitos,

o psicanalista se encontra sempre atópico em relação à corrente principal da civilização que o leva. Ele não se contenta em ficar encantado com a "liberação" dos costumes, pois dela percebeu seu avesso, o novo império do gozo. Irá no entanto se transformar em um novo censor, em conservador dos costumes numa espécie de simetria inversa do deslocamento da civilização? [...] Não se trata de nos fecharmos em uma falsa alternativa entre dizer sim ao empuxo ao gozo que sempre o demanda outra vez, e dizer não, apelando para os limites da justa medida. Esse sim e esse não, assim colocados, fogem à particularidade do inconsciente para cada sujeito. Em termos tão generosos, sim e não conduzem da mesma forma ao triunfo do supereu. Obedecer ao "Goza!" é obedecer à sua ordem. Restabelecer o censor é anunciar devastações futuras nos novos desvios que a pulsão tomará (LAURENT, 2004, p. 19).

Para o psicanalista, o sentimento pessimista ou otimista diante do Outro encerra uma falsa questão. Há de se ser realista, estar em relação com a política. É a partir dessa posição que a psicanálise pode continuar tendo seu lugar "no mercado".

É importante saber que essa política regula e limita a ação do psicanalista que, em sua orientação para o real, põe em ato o sujeito na psicanálise. Para isso, é preciso que os analistas saiam de seus consultórios, responsabilizando-se pela época em que vivem, olhando os problemas em sua volta e inventando, a cada dia, novas soluções. Soluções que se opõem à "preocupação de curar", como no caso do aumento da medicalização por parte da medicina na tentativa vã de dar conta da angústia crescente (PETRAGLIA, 2004, p. 116).

No âmbito da clínica *stricto sensu*, novas orientações são propostas e vêm sendo desenvolvidas a partir das últimas teses lacanianas, que Miller (2011a) delimitou como a terceira orientação lacaniana. No entanto, a clínica da civilização não se faz apenas na clínica *stricto sensu*, acabando por desafiar o psicanalista a atuar fora do consultório.

Como colocou Freud (1996 [1919 {1918}]), o lugar da psicanálise na sociedade se deve a seu valor terapêutico. Diante da já incipiente demanda de expansão da psicanálise, considerou que a sua aplicação em larga escala fundiria "o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta" (FREUD, 1996 [1919 {1918}], p. 181). Por outro lado, logo adiante, enfatizou a necessidade de que:

qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa" (FREUD, 1996 [1919 {1918}], p. 181).

De fato, a inserção de analistas em diversas instituições de tratamento se expandiu. Se Freud abriu a porta do mundo para a psicanálise, Lacan se debruçou sobre a tarefa de garantir que a mesma não se desvirtuasse de seus princípios fundamentais e de sua ética. Fez sua pergunta sobre o que legitima a psicanálise enquanto uma prática possível de ser inserida em outros dispositivos.

Em "O ato de fundação" (2003 [1964b]), Lacan reconheceu a terapêutica enquanto eixo central da psicanálise *aplicada*, em uma distinção em relação à psicanálise *pura*, didática. Embora Lacan (2003 [1964a]) se referisse a essas duas dimensões como estando presentes na experiência analítica *strictu senso*, admitindo que a preocupação terapêutica prevalece a maior parte do tempo na análise e que a psicanálise não se desvirtua quando é aplicada, Naveau (2007) verifica que houve entre os praticantes da psicanálise um mal-entendido que equivalia a distinção entre psicanálise aplicada e pura à distinção entre a prática em instituição e no consultório.

Parece-nos que o mal-entendido não foi de todo infeliz, pois, na linha do que Freud sustentou em 1918 (1996 [1919 {1918}]), a terapêutica parece ser a via privilegiada dos psicanalistas em direção às instituições. O mal-entendido deve ser superado, pois gera a ideia equivocada de que a prática em instituição é mais distante do que ela realmente é da prática no consultório e que ela seria uma espécie de psicanálise "impura", mas talvez seja válido verificar que ele teve valor para uma certa autorização da prática em instituição.

No caso da inserção da psicanálise na escola, acreditamos que a ideia de que a psicanálise em instituições se dá pela via da terapêutica sustenta um importante deslocamento de uma suposta psicanálise aplicada ao educativo para a psicanálise aplicada ao sintoma. Se a suspeita inicial de Freud sobre a possibilidade de haver uma educação esclarecida pela psicanálise o deixa em um certo impasse sobre a contribuição da psicanálise à educação, a noção de psicanálise aplicada à terapêutica parece ser a porta de entrada para a psicanálise nas escolas. Nesse sentido, o valor da psicanálise para a educação não é seu 'valor educativo' - porque, de fato, não há valor educativo nela -, mas seu valor terapêutico. Mesmo que a instituição escolar não seja uma instituição de tratamento, ainda assim, o sintoma é a "bússola" do psicanalista, na expressão de Naveau (2007).

Em "Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola", Lacan (2003 [1967]) introduz novas noções: as de psicanálise em intensão e extensão. A psicanálise em extensão corresponde à presença da psicanálise no mundo, enquanto que a intensão prepara os operadores para a primeira. Nessa proposta, não há exatamente uma oposição entre as duas psicanálises. Como coloca Cottet:

Uma pequena lição de epistemologia nos lembra que uma prática esclarecida não se degrada, nem abandona nada de seus princípios, ao deformar seus conceitos a fim de ampliar seu campo de experiência. Admitamos, em primeiro lugar, a afirmação de Gaston Bachelard, segundo a qual "a riqueza de um conceito científico se mede por sua potência de deformação". Se aplicarmos a nós mesmos essa advertência, mudaremos a relação do puro à aplicação visando a uma extensão da variedade das práticas (COTTET, 2007, p. 27).

A psicanálise em extensão, portanto, acolhe as diferentes modalidades da prática, em que as condições ótimas da experiência analítica não estão presentes. Os riscos de a psicanálise se degradar passam a ser localizados na sua deformação como psicoterapia; daí a importância de as duas psicanálises serem diferenciadas, mas não separadas. A oposição passa a se dar entre a psicanálise e a psicoterapia, pois o ouro puro da psicanálise deve estar para o cobre da sugestão como a água para o azeite.

Para Lacan (2003 [1974d]), a distinção primária entre as duas se dá em torno do uso e do entendimento da linguagem. A psicanálise se situa na vertente do signo, enquanto a psicoterapia se situa na vertente do sentido, prezando o bom senso e a boa comunicação. Reduzindo-se ao eixo imaginário, a psicoterapia visa à identificação, ao ideal e à norma; e, conduzindo o sujeito através da sugestão, leva-o ao pior (LACAN, 2003 [1974d]). Já a psicanálise se orienta pelo furo da não-relação sexual, pelo sem-sentido, pelo gozo. Seu objetivo é a desidentificação do sujeito com seus modos de gozo, conduzindo-o à sua divisão. Como esclarece Naveau (2007):

A orientação da psicanálise é uma orientação não em direção ao sentido, ao ideal ou à norma visados pela sugestão, mas sim em direção ao gozo e a considerar o sintoma como satisfazendo a alguma coisa. Eis aqui em que a referência ao sintoma implica uma escolha política, ou seja, uma escolha que se orienta a partir da política lacaniana. A escolha proposta ao praticante é: ou bem ir na direção do sentido e do imaginário, ou bem ir na direção do gozo e do real. A orientação lacaniana toma o partido do real contra o imaginário, prefere o real ao imaginário (NAVEAU, 2007, p. 12).

Dito isso, propomos que se não existe psicanálise aplicada ao educativo, a psicanálise aplicada à terapêutica é a via de extensão da psicanálise à educação. Para sustentar a inserção

do psicanalista na escola como uma prática psicanalítica, e não psicoterápica, é preciso nos orientarmos pelos princípios da psicanálise em intensão.

5.2.1 Práticas da psicanálise em extensão

Se Lacan (1998 [1964a]) estava certo em indicar que “onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência em análise”, (LACAN, 1998 [1964a], p. 120) é justamente aí que se revela a possibilidade de trabalho do psicanalista em instituições. No entanto, em que o manejo da transferência distingue o psicanalista dos demais sujeitos supostos saber? Em que consiste a escuta do psicanalista inserido na instituição?

Em 1919, Freud (1996 [1919 {1918}]) já reconhecia a demanda de inserção da psicanálise em instituições, indicando a necessidade de modificação da técnica para sua adaptação aos novos dispositivos. Lacan faz jus à convocação de Freud e avança afirmando a subordinação das questões técnicas à ética da psicanálise. Esta sim é o "ouro" da psicanálise, aquilo que irá diferenciar o lugar do psicanalista do psicoterapeuta.

Martinho (2005), psicanalista que compartilha conosco a instituição educacional como campo de trabalho, delimita como primeira consequência da ética psicanalítica a escuta do sujeito. Seja quem for que tome a palavra - aluno, pais, professores e equipe pedagógica - o psicanalista o tomará como sujeito, acolhendo a suposição de saber dirigida a ele, sem, no entanto, identificar-se com esse lugar. O que o psicanalista sabe é que a comunicação se funda no mal-entendido, de modo que ele não visa à compreensão, mas à divisão do sujeito. Sob a ética do sujeito, defende a autora, a escola pode ser um lugar para a prática do psicanalista.

Em sua experiência, o dispositivo de escuta privilegiado é a entrevista individual. No entanto, ressalta Martinho (2005), é importante diferenciar o lugar do psicanalista na prática de entrevistas na escola do lugar de objeto *a* do psicanalista na psicanálise em intensão. Não há análise na instituição escolar, assim como não há analista e nem analisante. Martinho (2005) declara que a prática na instituição escolar não se dá através do discurso do analista, mas do discurso da histórica. Na compreensão da autora, é no lugar do agente do discurso da histórica que o psicanalista na escola pode fazer o outro se questionar. Ela enfatiza ainda que esse lugar é um desdobramento do discurso do analisante, isto é, efeito do percurso de formação do psicanalista.

Acreditamos que a escuta de alguém que tem uma experiência com o próprio inconsciente não passa em vão. Aquele que atravessou algum percurso de análise e algum estudo sobre a teoria psicanalítica modifica completamente seu discurso. Há algo na fala do outro que a experiência como analista, mesmo em uma escola, não ignora (MARTINHO, 2005, p. 193).

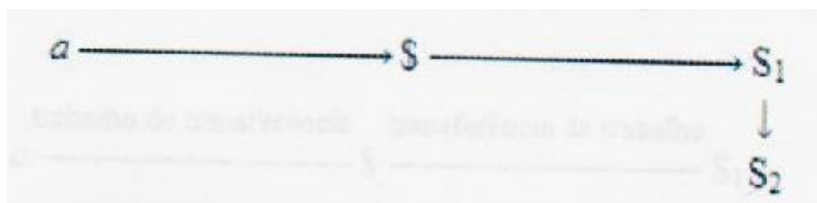
A autora avança na definição do lugar do psicanalista na escola a partir de Miller (1994 [1986]) e da indicação de aproximação entre o discurso da histérica e o *cartel*. O cartel é uma modalidade de trabalho em pequenos grupos nascida da prática e do ensino de Lacan e formulada pela primeira vez no ato de fundação da Escola Francesa de Psicanálise, em 1964. Lacan o define como um pequeno grupo: "três pessoas e no máximo cinco, sendo quatro a justa medida. MAIS UM encarregado da seleção, da discussão e do destino a ser reservado ao trabalho de cada um" (grifo do autor) (LACAN, 2003 [1964b], p. 235).

Como explica Miller (1994 [1986]), cabe ao mais-um produzir uma convocação ao trabalho, já que não há vocação para o trabalho, e sim para a preguiça. Não se tratando de uma tarefa simples, de onde é possível operar tal convocação? Do lugar de \$. O matema em que o sujeito está no lugar de agente e o saber no lugar da produção é o da histérica. Só se chama ao trabalho a partir da interrogação, afirma Miller (1994 [1986]). Do lugar de mestre, é mais provável que todos saiam correndo, como advertiu Lacan no seminário 17. Ocupar o lugar de agente do discurso universitário, lugar daquele que sabe tudo, é tomar o outro como aquele que não sabe. Também não é do lugar do analista que o mais-um opera, já que o cartel não é a análise de seus participantes.

Ainda articulando o discurso da histérica com a estrutura do cartel, Miller (1994 [1986]) faz uma ressalva sobre aproximar o mais-um ao \$. Não se trata de dizer com isso que o mais-um seja o sujeito do cartel, mas que cabe a ele "inserir o efeito de sujeito no cartel, tomar a seu cargo a divisão subjetiva" (MILLER, 1994 [1986], p. 5).

Para tal, ele precisa funcionar como *menos-um*, como falta a descompletar o grupo. Ao contrário do que a designação mais-um pode fazer supor, ele não deve ocupar o lugar de exceção, de líder que, no lugar de ideal do eu, promove a homogeneidade dos membros do grupo. O cartel não é um grupo submetido à lógica do Todo, mas do *nãotodo*, de modo que cada participante tem seu traço próprio e a transferência é levada a se tornar transferência de trabalho.

Miller (1994 [1986], p. 5) escreve um matema para o cartel.



O matema nos ajuda a visualizar o cartel como um desdobramento do discurso do analista no discurso da histórica. Tal como um analisante, o mais-um provoca a produção de saber. No caso da prática do psicanalista na escola, Martinho (2005) conclui: "colocamo-nos no lugar de provocar os sujeitos (pai, aluno, professor) para que eles, como mestres (S_1), elaborem, produzam algum saber deles próprios" (MARTINHO, 2005, p. 194). Esse saber, chamado de *elaboração provocada*⁴⁵, apresenta-se na escola sob as mais diversas manifestações. Quando se manifesta como demanda de análise, recorre-se ao encaminhamento do sujeito para a análise, que se dá fora da instituição.

Desse modo, Martinho (2005) nos ajuda a esclarecer o lugar de onde opera o psicanalista na escola. A indicação de que não é no lugar do agente do discurso do analista nos parece fundamental, pois nos adverte de que não se trata de interpretar ou analisar o discurso do Outro/outro, o que transformaria a nossa prática em uma "psicanálise selvagem".

Porém, o fato de a autora se deter no dispositivo das entrevistas individuais nos leva a indagar se a inserção da psicanálise na instituição escolar se reduz a tal dispositivo. Lembrando-nos de que o cartel sustenta uma noção de grupo que não condiz com o grupo descrito por Freud (1996 [1921]), indagamo-nos se há a possibilidade da prática em extensão incluir dispositivos grupais.

A primeira descrição psicanalítica do funcionamento de um grupo foi feita por Freud, em 1921, no artigo "Psicologia de grupo e análise do ego" (1996 [1921]). Neste, o autor estabelece o paradigma dos *grupos artificiais*, de acordo com os exemplos da Igreja e do Exército. A conotação *artificial* indica que não se trata de uma reunião "natural" de pessoas, mas que há um artifício que sustenta os laços de seus membros. Seu principal artifício, aliás, é negar a artificialidade de seus laços, negando com isso a tensão que eles comportam, já que não são "naturais". O artifício, portanto, é tornar o grupo estável, quando sua tendência é a instabilidade.

A própria civilização de então podia ser vista como um grupo artificial, ancorada nos grandes significantes-mestres, modelo que acabou por levar às grandes guerras e à queda

⁴⁵ Miller (1994) afirma que a expressão "elaboração provocada" foi cunhada por Pierre Théves a partir de um texto de Lacan, a fim de designar a finalidade do mais-um no cartel.

desses mesmos significantes-mestres. Frente à queda do Outro-Todo, Barros (2008) reconhece duas novas tendências em relação aos grupos, sendo que ambas fazem parte do fenômeno de massificação democrática, ou seja, da tentativa de retomar o universal pela ideia de igualdade. Trata-se da multiplicação de terapias grupais e da expansão das comunidades. Esta última forma de agrupamento se dá a partir de traços que as pessoas compartilham, e por serem baseadas em traços - por vezes, bem discretos -, se proliferam intensamente. Já o fenômeno dos grupos terapêuticos comporta a ideia de que o grupo é "naturalmente" um grupo, e como tal, pode ser submetido a um tratamento terapêutico. Nesse último contexto, continua o autor, o dispositivo grupal é uma resposta à demanda de otimização do tempo, tornado mercadoria.

A partir da desestabilização da civilização-Toda, a necessidade de se dar tratamento ao grupo se impõe. Do reconhecimento dessa necessidade, surge a pergunta: é possível dar tratamento ao grupo sem ser pela via do restabelecimento do Outro-Todo? O cartel foi a resposta que Lacan construiu, inspirado, segundo Laurent (2005), nos pequenos grupos que o psiquiatra e psicanalista inglês Wilfred Ruprecht Bion realizava no exército britânico no período pós-segunda Guerra Mundial.

Muito crítico à forma depressiva com que o povo francês reagia aos efeitos da guerra, Lacan, em 1945, ainda um jovem psiquiatra, embarcou para a Inglaterra na expectativa de encontrar lá uma outra atmosfera. No texto "A psiquiatria inglesa e a guerra", publicado em 1947, Lacan escreve sobre a experiência dessa estadia, apurando o que teria contribuído para o povo inglês manter sua dignidade mesmo no pós-guerra. O autor acaba por conferir um lugar central ao trabalho realizado pelos psiquiatras com os casos de "inaptidão", quer dizer, com os soldados que eram mandados de volta da guerra por delinquência ou reações psiconeuróticas, cuja urgência em reeducá-los era notável. Lacan descreve o impasse: "como considerar esses homens em sua situação presente senão como soldados que não podiam submeter-se à disciplina e que ficariam fechados aos benefícios terapêuticos que dependem dela em razão de ser justamente esse o fator que os havia reunido?" (LACAN, 2003 [1947], p. 13). Bion e Rickman⁴⁶, afirma Lacan (2003 [1947]), encontraram no próprio impasse da situação a força viva da intervenção: os pequenos grupos terapêuticos. A inovação do método, reconhece o autor, se deve à influência da psicanálise no meio psiquiátrico; não só pela presença intensa de psicanalistas entre eles, como também pela difusão dos textos freudianos,

⁴⁶ Lacan faz referência ao artigo que os dois psiquiatras publicaram juntos em 1943 sobre a experiência de trabalho terapêutico com grupos. Rickman foi o primeiro analista de Bion, mais tarde foi por oito anos analisando de Melanie Klein. Ver Bion, W.R. & Rickman, J. (1943). Intra-group tensions in therapy: their study as the task of the group. In W. R. Bion, *Experiences in groups* (pp. 11 – 26). London: Tavistock.

entre eles, "Psicologia de grupo e análise do ego" (1996 [1921]). O "espírito do psicanalista" (LACAN, 2003 [1947], p. 113) interveio e Bion, ciente de que tais soldados eram "inaptos" em se submeter às figuras de liderança, assumiu um lugar no grupo terapêutico distinto do líder. "Servir-se da inércia fingida do psicanalista" (LACAN, 2003 [1947], p. 114), portanto, foi a primeira inovação de Bion.

Lacan (2003 [1947]) descreve o método dos pequenos grupos terapêuticos: Bion promulgava um regulamento no qual exigia a formação de grupos em torno de alguma ocupação. Tal formação ficava entregue à iniciativa de cada um, que podia se agregar ao grupo que lhe conviesse, como também podia formar um novo grupo. A todos e a qualquer momento o repouso era permitido e haveria uma reunião diária para discutir o andamento das atividades.

Barros (2008) enuncia uma amostra do regulamento de Bion: "1) Todos os homens são obrigados a fazer uma hora de exercício físico por dia, *salvo se apresentarem um certificado médico*" (BARROS, 2008, p. 65, grifos do autor). Os demais itens seguem o mesmo padrão: "*você é obrigado a isso, salvo se não quiser ou puder*" (BARROS, 2008, p. 65, grifos do autor). Toda norma é furada pela possibilidade de uma exceção, o que confere lugar à impotência neurótica de cada um. O sintoma singular descompleta o grupo. Eis aí mais uma inovação de Bion.

Lacan (2003 [1947]) extrai os efeitos do tratamento em grupo relatados por Bion e Rickman no artigo escrito por ambos. O primeiro desdobramento da formação dos grupos foi o sentimento - denunciado por alguns homens em diversas queixas ao médico - de "ineficácia" do grupo, já que alguns trabalhavam e outros, não. Dessa tensão entre eles, fez-se ouvir apelos ao líder. Bion, como descreveu Lacan (2003 [1947]), com a paciência firme do psicanalista, não se pôs a resolver nada e alguns continuaram a trabalhar mais ativamente do que outros. A partir da postura do médico de recusar o lugar de líder, recolheu-se um outro efeito, a emergência de um espírito corporativo entre os membros dos grupos.

O âmago da inovação, portanto, está na aposta dos psiquiatras na possibilidade de um grupo existir sem a figura de um líder; em outras palavras, um grupo em que cada um se encontra enlaçado apenas na relação horizontal com os demais. Essa outra lógica, diferente do Todo, acaba por conferir espaço para o sujeito. Trata-se de uma invenção democrática, mas sem ser pela via do "todos iguais". É justamente porque o sujeito encontra um lugar nessa lógica que Lacan (2003 [1947]) reconhece nos pequenos grupos de Bion uma resposta ao imperativo supereuóico que assola a cultura desde a queda dos significantes-mestres, além de um princípio para tratamento em grupo.

Embora Lacan não tenha se dedicado ao atendimento em grupo, Lutterbach-Holk e Vieira (2007) destacam que em "O aturdito" (2003 [1972b]) há uma "não contra-indicação" às práticas psicanalíticas em grupo, acrescida apenas que essas devem ser bem indicadas, para não sucumbirem aos efeitos imaginários típicos do coletivo. As ideias concebidas em "A psiquiatria inglesa e a guerra" (2003 [1947]) acabam introduzindo uma outra noção de coletivo, na qual se fundamenta o cartel, que, por sua vez, passa a inspirar o atendimento em dispositivos grupais. A oferta dos pequenos grupos surge como uma possibilidade de ação da psicanálise em extensão.

A partir da inserção do analista em instituições, novas demandas são a ele endereçadas, como ações em grupo, por exemplo. Na escola, quando a demanda é individualizada, a patologização da criança está sobressaltada. Nesse caso, às vezes, o dispositivo grupal acaba sendo uma oferta nossa, em uma tentativa de deslocar a questão do aluno para o coletivo da escola. Ali onde o aluno se destaca pelo viés patológico, nós tentamos incluir o laço social. Por isso, iremos percorrer agora algumas experiências que nos ajudam a pensar o trabalho psicanalítico em grupos.

No Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, na favela da Maré, o *Digaí-Maré*, cuja coordenação geral é de Marcus André Vieira, é um programa de atendimento psicanalítico para crianças, adolescentes e adultos que se dá preferencialmente em grupo. A publicação *Psicanálise na favela - projeto Digaí-Maré: a clínica dos grupos* (MACHADO e GROVA, 2008) demonstra que a estrutura do cartel é a principal inspiração⁴⁷ para a invenção do dispositivo grupal para tratamento psicanalítico. Trata-se de grupos pequenos, cujo lugar do clínico se aproxima do lugar do *mais-um*.

O mais-um é aquele que se inclui no grupo para descompletá-lo. Ele sustenta em ato sua extimidade. Muitas vezes, o mais importante é que se consiga criar no grupo um ambiente propício às manifestações do inconsciente, de modo que essas possam ser recolhidas. Um ambiente esvaziado de supereu, em que não impere o senso comum e a identificação com os ideais (REIS e MORAES, 2008, p. 95).

Tal como nos grupos de Bion, nos grupos criados pelo *Digaí*, o psicanalista se recusa a encarnar a figura do mestre, não tamponando o furo do grupo. O clínico⁴⁸ deve impedir que o

⁴⁷ Trata-se de uma inspiração, e não de uma equivalência entre os dois dispositivos, como indicam Reis e Moraes (2008). O cartel não tem objetivos clínicos, por exemplo. Além disso, o mais-um do cartel é escolhido por seus membros e a adesão é garantida pelo desejo de cada um, enquanto que no projeto *Digaí*, a formação do grupo é uma oferta contingencial e a motivação inicial à adesão é uma queixa.

⁴⁸ Termo usado pelos autores.

grupo se reúna em torno de um ideal ou do universal. O sujeito deverá ter seu lugar no grupo a partir de sua particularidade, de modo que a experiência não contradiga a dimensão do sujeito com a do grupo.

A tendência de uma reunião de pessoas é a formação de um grupo imaginário. Como Reis e Moraes (2008) sublinham, no dispositivo grupal há um primeiro momento em que os participantes usam os mesmos significantes e as queixas se assemelham. Para os autores, trata-se de um movimento inicial de se enlaçar no outro, ou nos termos de Lutterbach-Holk e Vieira (2007), são as insígnias grupais, significantes-mestres que identificam o sujeito ao grupo. Advertido do empuxo à homogeneização, o clínico deve descompletar o grupo a partir de sua *extimidade*.

Extimidade é um neologismo lacaniano empregado pela primeira vez em *O seminário, livro 7* (1991 [1959-60], p. 173) para designar uma exterioridade íntima. Foi empregado novamente em *O seminário, livro 11* (1998 [1964a]) em relação ao lugar do sujeito no campo do Outro e *O seminário, livro 16* (2008 [1968-69]) em relação à Coisa (*das Ding*). Miller retoma a noção em seu curso de 1985-86, entendendo-a como o estatuto do que rompe com os pares de opostos - interior *versus* exterior, mundo interno *versus* mundo externo etc -, que são pares imaginários. A extimidade é a estrutura topológica que vacila os dualismos, demonstrando que interno e externo se encontram, como já havia apurado Freud em "O 'estranho'", texto de 1919, em que reconheceu a coincidência entre o mais íntimo e o mais entranho. Trata-se do paradoxo da não identidade de si consigo mesmo e do Outro interior.

O paradoxo do Outro interior implica em uma fratura entre na noção de identidade pessoal. Nessa perspectiva, na medida em que é absolutamente distinta da pura exterioridade, a extimidade designa um hiato, uma lacuna, no lugar em que se esperaria encontrar as vestes imaginárias da identidade de si consigo mesmo, como também uma identidade homogênea de um povo, raça ou nação (MACÊDO, 2012, p. 59).

Como podemos ler no trecho a cima, na perspectiva psicanalítica, a extimidade se apresenta no campo do sujeito, mas também no grupo, de modo que o analista em um dispositivo coletivo, visando ao abalo da homogeneidade imaginária do mesmo, coloca-se na posição de êxtimo.

É desse lugar que é possível ao analista operar com a interpretação no grupo, reconhecendo o gozo singular que se apresenta atrelado aos S_1 do grupo. Lutterbach-Holk e Vieira (2007) discriminam como *efeitos de interpretação* a emergência da face de gozo, a apresentação do posição de objeto nas falas dos participantes, o que geralmente é suscitado

pelas falas dos outros participantes. Desse modo, não é do analista que procede a interpretação; sua função é antes atestar os efeitos de interpretação e fazer valer um destino para os mesmos, para que cada um possa recolocar a conexão entre gozo e desejo.

A experiência do *Digaí* nos propicia relevantes subsídios para pensar a possibilidade de um grupo ser permeável pelo discurso analítico, auxiliando-nos a fundamentar a oferta do dispositivo grupal em escolas. No entanto, precisamos ser cautelosos ao aproximar os pequenos grupos do *Digaí* com a nossa prática, pois suspeitamos que o fato de nossos grupos se darem dentro da instituição escolar traz relevantes consequências para o trabalho.

Pressupomos que enquanto no *Digaí* as insígnias grupais enlaçam seus participantes *a posteriori*, nas escolas os grupos com os alunos são formados, na maioria das vezes, em torno de nomeações atribuídas *a priori* pelo Outro-escola. Por isso, a experiência de Recalcati com grupos também pode ser uma referência importante para a nossa prática no que tange ao acolhimento inicial desses significantes-mestres.

Porque reúne pacientes em torno de um mesmo sintoma, que aí faz vez de S_1 , Recalcati (2002) nomeia seus grupos de tratamento de *mono-sintomáticos*. Segundo o autor, esse método é uma adaptação da psicanálise à tipicidade da demanda da atualidade, que emerge a partir de um excesso de identificação ao sintoma. Sob influência do discurso do capitalista, o sintoma passa a ser insígnia social, traço de identificação imaginária do sujeito com o outro, fenômeno que acaba acarretando na segregação contemporânea⁴⁹. Essa homogeneidade imaginária, que é, em princípio, um obstáculo ao trabalho psicanalítico, é usado por Recalcati (2002) como oportunidade para o laço e o ato analítico. Acolhendo a demanda alienada ao sintoma e ao Outro/outro, o psicanalista opera a favor de uma separação, de uma dissociação entre a particularidade do sujeito e o ideal do Outro, operação que ele nomeou de *reabilitar a alienação significativa* (RECALCATI, 2002, p. 5).

A locução "eu também" expressa o primeiro momento do grupo, em que há uma identificação ao outro pela via do sintoma; momento em que a diferença sucumbe à homogeneidade do mesmo e o sujeito se encontra anônimo. Recalcati (2002) argumenta a favor dos grupos mono-sintomáticos com a observação de que o laço com o outro tem efeitos terapêuticos. A identificação ao grupo tem uma função primordial na possibilidade do tratamento, visto que retira o sujeito do isolamento. No entanto, o autor enfatiza que a alienação ao grupo não deixa de ser um engodo imaginário, e que aceita essa lógica apenas

⁴⁹ A perspectiva de Recalcati sobre os "novos" sintomas foi desenvolvida no terceiro capítulo desta tese.

como uma estratégia para acessar o trabalho do sujeito. Assim, o grupo homogêneo é o ponto de partida para se chegar à divisão subjetiva.

O caminho entre um momento e outro é o trabalho do psicanalista, movido pelo desejo de diferença absoluta - ressalta-se: não se trata do desejo de curar, de cuidar ou de tratar - e orientado a ocupar o lugar de êxtimo. Mas há também, reconhece Recalcati (2002), algo no funcionamento de um grupo que "facilita", ou "acelera", o trabalho do analista. Trata-se da circulação da fala entre os membros do grupo, que através da metonímia introduz um "fora de controle" ali onde se supunha a homogeneidade. A dimensão do aleatório fura como uma surpresa os efeitos imaginários do grupo. A fala do outro pode fazer vacilar a alienação significativa, e cabe ao analista sublinhar a não-coincidência, o não-semelhante, que emerge da circulação da palavra. Por isso, é nesses termos que o autor resume o trabalho com os grupos mono-sintomáticos: do homogêneo ao aleatório. É a partir desse deslocamento que se pode colher efeitos de sujeito.

Vale ressaltar que Recalcati (2002; 2004) não concebe a prática psicanalítica no dispositivo grupal como uma experiência analítica, mas como uma condição prévia a ela, uma nova "questão preliminar", retomando os termos usados por Lacan em relação à possibilidade de haver tratamento psicanalítico na psicose. Aqui, a questão preliminar gira em torno da possibilidade de haver tratamento para os novos sintomas, típicos dos nossos dias. Recalcati (2002; 2004) confere um valor central ao trabalho preliminar na clínica da atualidade, por se tratar de um trabalho sobre a demanda, tão transformada pelo discurso do capitalista. Assim, a oferta de pequenos grupos mono-sintomáticos é uma resposta psicanalítica aos efeitos da prevalência do Outro *nãotodo* na cultura; ou melhor, é uma aplicação da psicanálise ao social. O autor enfatiza ainda que uma mudança significativa na oferta analítica - uma oferta no laço social - além de realizar um trabalho preliminar da demanda, é uma resistência em ato ao programa do discurso do capitalista.

Quando a instituição escolar demanda um trabalho em grupo, podemos reconhecer aí que se trata de um grupo reunido por algum S_1 : os "hiperativos", os "usuários de drogas", os "analfabetos" e assim por diante. Embora possamos afirmar que não é todo aluno que tomará o significante vindo do Outro-escola como S_1 , também podemos afirmar que o sujeito não passa imune a essa tentativa de nomeação. Assim, o dispositivo criado por Recalcati (2002 e 2004) contribui para o nosso trabalho em escolas na medida em que seu ponto de partida é o acolhimento do S_1 como via de acesso ao sujeito. Essa possibilidade de manobra com o S_1 do grupo nos permite vislumbrar a possibilidade de uma resposta às demandas da escola pelo viés da manejo clínico, e não da resistência aos discursos da educação. Aprendemos que

questionar o discurso da escola, rivalizar com as suas interpretações, só gera resistência. Ao invés de nos queixarmos das queixas da escola, reconhecemos com Recalcati (2002; 2004) um outro modo de operar sobre as demandas.

Outras práticas de orientação lacaniana se aproximam do nosso trabalho, tendo inclusive as escolas como campo de atuação. Com o objetivo de ouvir o sujeito a partir dos princípios psicanalíticos, mas em seu lugar de viver - e proporcionar que se desfaça essa aparente oposição -, o *Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância (Cien)* - uma formação do campo freudiano que pretende a partir do ensino de Lacan investigar a aplicação da psicanálise no campo social e da cultura - criou nos anos de 1990 a metodologia da *conversação*⁵⁰. A aposta dessa invenção é acolher os "fora da norma" na própria instituição.

Une classe était agitée et quelques enfants turbulents. J'avais connaissance des conversations du CIEN sur Bordeaux et de leurs effets sur les enfants à l'intérieur de l'école. J'ai donc proposé mon école comme terrains d'expérimentation sur Paris. Il y a eu rencontre entre mon désir et la nécessité d'aider l'institutrice de cette classe à ramener un peu de sérénité parmi ses élèves. Sur ma demande, elle s'est montrée immédiatement favorable et nous a ouvert sa classe (DUMEAUX⁵¹, 2008, p. 9⁵²).

Como a proposta central da conversação é ouvir o sujeito em seu lugar de viver, a escuta se faz em grupo. A conversação é a oferta da palavra para pessoas reunidas. Aposta-se na palavra pela sua sensibilidade à subversão do sujeito, já que sua vocação é o sem-sentido, o mal-entendido. Não se trata de uma oferta da palavra que vise ao alívio do sujeito ou à harmonização do grupo, ao consenso. Não se trata de catarse ou psicoterapia, típicas de nossa época. Por isso, o método da conversação não inclui o preestabelecimento de temas ou conteúdos a serem abordados. A convocação é para que os participantes falem do que vivem, em uma espécie de *associação livre coletivizada* (MILLER, 2005).

Una Conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos

⁵⁰ Originalmente, a Conversação é um método de trabalho no coletivo, sendo caracterizado pelo fato de se sustentar na leitura prévia dos textos a serem abordados. O espaço da conversação não é usado para a escuta "passiva" dos textos, mas para a colocação das reflexões, dos comentários e das perguntas que os participantes trazem a partir da leitura prévia. Aposta-se que cada um participará da conversação na medida em que se sentir convocado, ainda que seja através de uma pergunta ou de um pedido de esclarecimento (MILLER, 2005).

⁵¹ Diretora de uma escola em Paris.

⁵² O trecho correspondente na tradução é: "Uma classe estava agitada e algumas crianças em turbulência. Eu tinha conhecimento das conversações do Cien em Bordeaux e de seus efeitos sobre as crianças no interior da escola. Eu, então, propus minha escola como terreno de experimentação em Paris. Houve um encontro entre o meu desejo e a necessidade de ajudar a professora dessa classe a trazer de novo um pouco de serenidade entre seus alunos. A meu pedido, ela se mostrou imediatamente favorável e nos abriu sua classe".

dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significativa, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir - no una ununciación colectiva - sino una "associación libre" colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resulta - a veces - algo nuevo, un ángulo nuevo, prespectivas inéditas⁵³. (MILLER, 2005, p. 15/16).

Para sustentar os princípios da associação livre é indispensável que quem conduza a conversação esteja orientado pela ética e princípios psicanalíticos. Além disso, é condição que seja alguém de fora da escola, para que possa ocupar um lugar "estrangeiro" em relação à instituição.

Quem conduz a conversação deve garantir a não obrigatoriedade da mesma, de modo que seus participantes sejam movidos pelo desejo de falar, e não por um imperativo institucional. Com a palavra em circulação, o psicanalista deve estar atento aos riscos do advento do gozo da tagarelice, pois sua tarefa é o justo oposto, proporcionar o uso da palavra como forma de dar tratamento ao gozo. Assim, apesar de a circulação da fala se fazer entre muitos, o que se pretende alcançar é a particularidade de cada sujeito. O manejo dos cortes e a orientação pelo real do psicanalista apontam para o impossível, fazendo furo em saberes preestabelecidos e cristalizados, assim como interrogando os discursos já prontos e impostos pela cultura.

A conversação, assim, visa à desidentificação do sujeito com os S_1 de nossa época, para que o excesso de identificação dê lugar à causalidade psíquica e a partir daí novos caminhos possam ser desbravados. Como uma prática do psicanalista na globalização, seu objetivo final é recolocar a questão do sujeito no contexto social mais amplo de produção de respostas úteis, rápidas e eficazes (LACADÉE, 1998).

O *Cien* acolhe a demanda da instituição escolar provocando uma torção: não mais falar **sobre** os alunos, mas falar **com** os alunos. Lacadée (1998) enfatiza que não se trata exatamente de uma escuta do sujeito, no sentido de que não se trata de colocar os participantes em análise, mas possibilitar que cada um consiga se ouvir falar sozinho e entre os outros. Entendemos com isso que a conversação opera **no** laço social e que por isso ela

⁵³ O trecho correspondente na tradução é: " Uma Conversação é uma espécie de associação livre, se é exitosa. 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 dado momento. Se confiamos na cadeia significativa, vários participam da mesma. 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 me tocam, os significantes dos outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta - às vezes - algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas".

guarda diferenças com a psicanálise em intensão, que precisam ser preservadas. A partir de nossa experiência, reconhecemos aí uma advertência fundamental para o psicanalista que se aventura a conduzir uma conversação, pois a oferta da palavra pode suscitar falas excessivamente íntimas, que devem ser manejadas com cautela pelo psicanalista. Uma fala íntima na clínica *stricto sensu* produz efeitos distintos de uma fala íntima no grupo. Tivemos algumas experiências em que a criança fez um relato mais íntimo na sessão da conversação - exposição que causou um certo fascínio nas outras crianças - e que a partir daí deixou de participar das sessões, indicando talvez que algo tenha sido excessivo para ela.

Por ter em sua proposta a interdisciplinaridade, o *Cien* sugere a participação do professor da turma na conversação. Lemos nessa indicação uma inclusão do professor no tratamento do mal-estar na escola, pois como observa Barros (2004):

A experiência inominável de gozo chega até o consultório do analista, mas também, e até com mais frequência, ela vai ser depositada nos diferentes circuitos institucionais educativos, jurídicos e de saúde mental, angustiando aqueles que a recebem por não saberem como lidar com o que está aí em jogo. A angústia se potencializa e prolifera nos circuitos anônimos ou recebe uma etiqueta que a aplaca, mas, ao mesmo tempo, submete, aliena o sujeito, obturando a questão de seu desejo. Sabemos os efeitos nefastos de exílio do sentimento da vida, quando se perde de vista a articulação do gozo com o desejo. Nós analistas somos convocados a dizer algo sobre isso, que possa servir também aos vários profissionais que acolhem o mal-estar atual, nos diversos dispositivos onde prevalece a ideologia utilitarista e pragmática (BARROS, 2004, p. 130).

Barros (2004) reconhece, então, que a tarefa do professor o coloca muito frequentemente diante da experiência inominável de gozo, frente a qual se angustia. Já abordamos nessa tese a intensa procura dos profissionais da educação pelo aplacamento da angústia através dos objetos da ciência. Mas e o discurso psicanalítico? Qual é a resposta possível à demanda dos professores para além do trabalho com os alunos?

Uma experiência brasileira, inspirada na conversação, responde à convocação da escola com a oferta de um trabalho que inclui a equipe escolar. Bastos e Ribeiro (2009) relatam o quanto o psicanalista envolvido na psicanálise aplicada à terapêutica do autismo e da psicose tem sido convocado pelos professores das escolas a responder sobre como se lida com as crianças incluídas. Diante do contexto em que a questão da exclusão se desloca para a questão da segregação, e que o acesso universal à educação formal não significa necessariamente mudança das práticas no interior da escola, os professores são os maiores responsáveis pelo acolhimento da criança dita incluída, sendo peça-chave nesse processo. A

demanda dos professores provoca nas autoras o reconhecimento de que a psicanálise aplicada à terapêutica do autismo e da psicose torna necessária a psicanálise em extensão.

Dessa necessidade, as autoras inventaram uma prática: reuniões intersetoriais entre as equipe do serviço de saúde mental freqüentado pela criança e a equipe escolar - professores e equipe pedagógica. Sob o modelo da conversação, há nas reuniões a presença de um psicanalista, cujo lugar é de *êxtimo*. As autoras esclarecem que a extimidade cara ao psicanalista na prática em extensão não se confunde com o não-pertencimento do mesmo às equipes em questão, mas designa uma exterioridade íntima propícia a sustentar um lugar esvaziado de saber. Do não-saber próprio àquele que "está" *êxtimo*, é possível furar os saberes clínicos e pedagógicos e com isso impedir que o encontro entre os dois discursos se transforme em um campo de batalha no qual a criança é objeto. O lugar de *êxtimo* é a alternativa à demanda de que o psicanalista encarne o especialista e dê receitas sobre como lidar com a criança incluída.

A prática do analista na inclusão escolar não visa elaborar um método psicanalítico de ensino adaptado a uma categoria de crianças e adolescentes, nem um método psicoeducativo de tratamento que harmonize psicanálise e educação. Tampouco se trata de fundar uma educação esclarecida pela psicanálise, no sentido de dar ensinamentos aos educadores sob a forma de difusão da psicanálise (BASTOS; RIBEIRO, 2009, p. 95).

Não se trata, portanto, de ocupar o lugar de mestre e de considerar a psicanálise um saber como todos os outros. A reunião intersetorial visa à escuta dos professores e de seus impasses frente à criança incluída. A partir desse testemunho, o psicanalista pretende provocar um deslocamento do discurso inicial da impotência para a emergência das invenções, de um saber-fazer⁵⁴ com a criança. Diante da demanda por saberes pré-fabricados, o psicanalista constata o saber singular, saber que se sabe sem saber.

A experiência de Bastos e Ribeiro (2009) nos ensina que as queixas dos professores devem ser acolhidas através da escuta do psicanalista. Se não os escutarmos, o risco é de os culpabilizarmos pelo fracasso escolar, reafirmando o discurso da impotência e gerando resistência àquilo que pretendemos transmitir: uma nova forma de lidar com o real.

Muitas vezes, o nosso campo de trabalho parece mais um campo de batalha entre professores e alunos, escola e família, educação e saúde. Como "cego em tiroteio", o psicanalista, em princípio, não sabe para onde correr, convocado a se posicionar de um lado ou de outro. No entanto, é através da escuta clínica que o campo de batalha acaba

⁵⁴ Machado (2008) nos lembra que o saber-fazer não é um saber que se eterniza, mas que é contingencial.

evidenciando o campo lacaniano, de gozo. Orientados por esse, averiguamos que a maior contribuição do discurso psicanalítico à educação se dá através de uma experiência. Não exatamente a experiência analítica, com a qual Freud sonhou, mas uma experiência em seu lugar de viver, no laço com os outros.

Os trabalhos do *Digaí-Maré*, de Recalcati, do *Cien* e de Bastos e Ribeiro nos auxiliam a articular os princípios psicanalíticos para a (re)invenção de um trabalho com grupos dentro dos muros da escola. Damos destaque à definição da prática enquanto operação de desidentificação com os S_1 -sintomas do Outro-escola, à prática com a equipe escolar com vistas à transmissão de uma nova forma de lidar com o real e ao lugar do psicanalista enquanto êxtimo. Destacamos, ainda, que enquanto psicanálise em extensão, trata-se de fazer valer a dimensão do sujeito em um contexto mais amplo de hegemonia dos discursos da ciência e do capitalista.

De resto, o cotidiano escolar nos ensina a "dançar conforme a música", seja seu ritmo a dos atendimentos individuais, dos grupos, da conversa durante o almoço, dos encontros casuais na sala dos professores e assim por diante; uma prática guiada pelo contingencial, ou, como nomeou Machado (2008), uma "prática dos corredores".

5.2.2 Práticas da psicanálise na escola

Mesmo quando o sujeito procura um psicanalista, a psicanálise não está garantida, visto que não há nada *a priori* que defina o psicanalista, nem o enquadre do consultório, uma função ou um título. Essa é a brecha para pretendemos nos inserir enquanto psicanalistas nas escolas. No entanto, tal como na clínica *stricto sensu*, o psicanalista é uma manifestação: "não nos tornamos psicanalistas, verificamos se o fomos" (GUÉGUEN, 2007). Com esse objetivo, aproximamo-nos da finalização de nossa pesquisa com a apresentação de três vinhetas da nossa prática em escolas.

5.2.2.1 Vinheta 1⁵⁵

Uma equipe interdisciplinar⁵⁶ composta por duas psicólogas e uma assistente social, sendo que as duas psicólogas são marcadas pela formação psicanalítica, foi escalada para atender uma escola na Zona Norte do Rio de Janeiro. O pedido de atendimento à escola veio da Secretaria de Educação e foi fundamentado em uma queixa policial contra a escola, realizada pela mãe de um aluno do sexto ano, após seu filho ter tido acesso na biblioteca da escola a um livro que continha palavrões.

No entanto, ao nos apresentarmos à direção escolar, a queixa policial não era tomada como motivo de preocupação, mas sim a turma do sexto ano. Um leque de queixas foi levantado pela direção: os alunos eram "agressivos", "não se respeitavam" e costumavam "pegar um para Cristo". A diretora relata as "explosões" dos alunos; conta que eles "perdem a linha", "descontrolam-se e não conseguem se reconduzir sozinhos". Continuou: "dispersam-se facilmente", "sem noções de limites e regras". Por serem os mais velhos da escola, já "dominavam" os alunos mais novos, que ficavam com medo. Diante de tantas confusões, a diretora concluía que não se trata de uma "traquinagem" própria da idade, mas de "maldade".

A "prova máxima" da "agressividade" da turma, ainda segundo a diretora, era a licença sem vencimento que a professora regente havia tirado, o que era interpretado por ela e pelos alunos como consequência direta do comportamento "insuportável" da turma. Na realidade, essa já era a segunda professora que assumia a turma, pois a primeira "abandonou" a função. Durante os três meses em que trabalhamos na escola, a professora não voltou da licença e a direção da escola, que contava com três profissionais, fazia um rodízio para atender a turma.

Diante dessa fala, oferecemos um trabalho com a turma nos moldes da Conversação. A turma foi dividida em dois grupos e as sessões eram semanais. Não levávamos temas predefinidos, apenas oferecíamos às crianças a palavra, da qual acreditávamos que haviam sido privadas. Este relato se baseia no trabalho realizado com um dos grupos.

No primeiro encontro, as crianças "atuaram" a descrição da diretora. O "Cristo" da vez era o João, aluno cuja mãe realizou a queixa policial. Ali, eram os alunos que se queixam do

⁵⁵ Esta vinheta foi trabalhada no laboratório do *Cien* "Escola como lugar de vida" e apresentada em 2012 na III Manhã de trabalhos do *Cien* Brasil, ocorrida em Salvador, na Bahia.

⁵⁶ A interdisciplinaridade é prevista nos norteadores do Proinape e as disciplinas previstas são a psicologia, a pedagogia e o serviço social. A problemática dessa orientação não poderá ser abarcada nesta tese. Por ora, podemos apenas afirmar que, no nosso caso, trabalhar em equipe têm nos convocado a ocupar o lugar de êxtimo e de não-saber dentro da própria equipe interdisciplinar.

João e o responsabilizavam pela agitação de todos. João tomou a palavra, lembrando que antes dele, era "outro" que agitava a turma. Destacamos esta fala no que ela indicava uma repetição e os indagamos sobre como ficavam na ausência de João. Ao responderem que mesmo sem o João, ainda assim a turma ficava agitada, fizeram uma separação entre o João e o lugar que ele ocupava na turma. Tiraram consequências dessa separação indicando que achavam graça das confusões do João, e que até o estimulavam. Cada um se implicou, assim, na "agitação" da turma.

Em outra sessão, falaram sobre medo e sobre alguns efeitos de se estar em grupo: "é mais fácil ter coragem quando se está em grupo, ficamos até atraídos pelo medo". Nessa linha, alguns propuseram que fizéssemos o "jogo do espírito", que consistia em fazer perguntas a um suposto "espírito" e, ao mesmo tempo, lançar uma moeda. Através das faces da moeda, cara e coroa, tínhamos acesso à resposta do "espírito", sim e não. No decorrer do jogo, uma pergunta sobre morte provocou uma relativização da resposta do "espírito". Um aluno afirmou: "nem sempre a resposta é certa, a moeda pode esbarrar em alguma coisa". Pontuamos: "algo atravessa e muda o rumo". Outro aluno concluiu: "então o destino pode ser mudado". Escutamos que, ao relativizarem a ideia de destino, vislumbraram a saída da posição de objeto do Outro.

Na sessão seguinte, os alunos fizeram perguntas por escrito e anônimas. "O amor é ruim?" foi uma das que mais levaram os alunos a falar. Alguns relatos íntimos surgiram. Nossa tentativa era acolhê-los, mas devolvê-los ao coletivo, a fim de apontar para a diversidade das experiências. Assim, a falação desenfreada só cessou quando uma aluna ponderou: "o amor pode trazer felicidade, mas também sofrimento, como em uma situação de perda ou traição".

A pergunta "Pai, por que você não me chama de filho?" foi recebida por eles do mesmo modo. Primeiramente, a falação generalizada se fez, até que uma menina se fez ouvir e suas palavras funcionaram como um corte: "tem pai que não gosta do filho, mas também tem homem que considera e chama de filho uma criança que não é seu filho natural".

Outra pergunta se referia a uma das alunas: "por que a Ana fala tão alto?" Em meio à algazarra, Ana conseguiu se colocar, relatando ter dificuldade de se controlar. Encerramos assim nossos encontros: "o que cada um faz com o que não controla?"

"Agressivos", "malvados" e "desrespeitosos"; com essas etiquetas esses alunos eram identificados e dessa identificação respondiam. No caminho percorrido por eles durante a Conversação, testemunhamos a construção de outras respostas, para além desses lugares já demarcados.

Na mão dupla dos efeitos da Conversação, a diretora da escola passou a se responsabilizar pela regência da turma, podendo acolher a inquietação dos alunos como “traquinagem própria da idade”.

5.2.2.2 Vinheta 2

No microcosmos de uma escola municipal do Rio de Janeiro, cada encontro entre os professores é a oportunidade de lamentar o insuportável do trabalho docente e seus resultados: dor de cabeça, insônia, tonteira etc. A solução compartilhada entre eles é recorrer à psiquiatria e, assim, a cada reunião, há um troca-troca de receitas médicas, diagnósticos e indicações de psiquiatras. Ao receberem uma psicóloga na escola, alguns dizem, em tom de brincadeira, serem eles os mais necessitados de atendimento, e não os alunos.

No horário do recreio, na sala dos professores, a professora de inglês cogitava pedir licença médica porque se sentia muito mal desde que a turma do 9º ano a havia impedido de dar aula. Os alunos teriam dito a ela que naquele dia não queriam ter aula, e não respeitaram os esforços da professora em manter o planejamento. Um funcionário da escola interrompeu a conversa para nos informar que um aluno havia sido morto por ter ido ao baile *funk* da favela rival. Tratava-se de um aluno da turma mencionada pela professora de inglês. Pergunto a ela se já sabia do assassinato do aluno e se havia considerado a possibilidade de o comportamento da turma ser uma reação ao ocorrido. No entanto, para essa professora, os alunos não estavam “tristes”. “Mas a tristeza é a única reação possível?”, pergunto. Outra professora diz que os alunos fizeram a mesma coisa com ela, mas que sua reação foi deixá-los conversar. Das conversas entre eles, escutou sobre a morte do aluno. Ou seja, permitindo-se não saber o que se passava com os alunos, dispôs-se a escutá-los. A professora de inglês retoma a palavra e conclui: “é que eu me senti muito pequenininha”.

5.2.2.3 Vinheta 3

Uma equipe do Proinape - uma psicóloga orientada pela psicanálise e uma professora - foi convocada a trabalhar em uma escola cujo índice de desempenho havia sido uns dos piores

da rede. Segundo os coordenadores do Proinape, “nada justificava” tal resultado, pois se tratava de uma escola pequena e de horário integral. Para nos apresentarmos à escola, o julgamento crítico “nada justificava” foi tomado como um enigma.

Segundo a diretora, por ser uma escola de comunidade, não havia como deixar de receber os “alunos especiais”. Em função desses alunos, as metas de melhoria do desempenho escolar eram tidas como inalcançáveis. Tal expectativa levava a diretora a não ver outra saída senão passar a realizar uma seleção não-oficial das crianças que solicitassem vaga na escola. Ao mesmo tempo em que a equipe escolar responsabilizava as deficiências dos alunos pelo baixo desempenho, queixava-se de extremo desânimo com o trabalho, e dizia-se culpabilizada pela Secretaria de Educação pelo fracasso escolar.

A demanda dirigida a nós pela diretora se restringiu a um trabalho com as crianças repetentes, que não avançavam na aprendizagem. Acolhemos a demanda da escola, propondo a realização de um “diagnóstico” da situação das crianças que preocupavam, através de encontros com elas e com os familiares. Dentre as crianças indicadas, o relato sobre uma aluna de oito anos chamou especialmente a nossa atenção, pois a escola a considerava “autista”, tendo em vista que Ana “não falava e não aprendia”, além de “não ter iniciativa ou participação nas atividades, permanecendo o tempo todo com os dedos na boca”.

No entanto, em nosso encontro com a turma de Ana, a criança ‘destampou’ a boca. A partir de um jogo em que cada um tinha a sua vez de receber uma pergunta para ler e responder, Ana, timidamente, repetiu as palavras do colega que a ajudava com a leitura, até conseguir ler sozinha e responder. Quando contamos para a direção e professoras o que se passou no encontro, elas brincaram, em um misto de surpresa e desconfiança: “vamos colocar uma câmera, para filmar o próximo encontro, e saber como vocês fazem”. Como nós fizemos? Tínhamos suposto que ela queria ser escutada. A partir dessa nossa fala, a equipe escolar se deu conta de que Ana dava sinais de desenvolvimento, pois “estava bem melhor do que em seus primeiros anos escolares”.

Um dia, fomos recebidas na escola com uma novidade: Ana havia falado. Tudo ocorreu porque ela começou a chorar e não dizia o motivo do choro. Alguém resolveu oferecer a ela um colchão e Ana, dormindo, falou. Aqueles que a escutaram compreenderam que a menina dizia nomes de pessoas da escola. Abriu-se, assim, na equipe escolar, um espaço de escuta para Ana.

Outro dia, aguardavam-nos com mais uma notícia sobre Ana. Na festa junina da escola, uma professora a chamou para dançar. De mãos dadas, a menina repetiu a coreografia;

“do jeito dela, um pouco lenta”, mas conseguiu acompanhar os passos. Disseram, ainda, que Ana ficou emocionada e chorou.

No entanto, as metas da “Senhora Secretária” insistiam em aparecer na fala de alguns, advertindo que nenhuma dessas boas notícias interessariam, caso a escola tivesse que justificar novamente o baixo desempenho dos alunos. Era na figura demandante da “Senhora Secretária” que a Secretaria de Educação se fazia presente nessa escola. Propusemos, então, “dar férias” à Secretária, insistindo na discussão dos casos.

Novas queixas surgiram nas nossas conversas com a diretora, já que esta almejava implantar na escola algumas mudanças pedagógicas, contra as quais as professoras resistiam. Após algumas conversas, indagamos: será que as professoras se sentiam criticadas? Foi quando ela se lembrou do que ouvira certa vez, que estaria “passando como um trator sobre a autoestima das professoras”.

A partir daí, o improvável do nosso trabalho nas escolas aconteceu: a diretora dirigiu à equipe do Proinape uma demanda diferente dos “atendimentos aos alunos especiais”. O pedido, agora, era que “conversássemos” com as professoras. Tratava-se da aposta de que o corpo docente nos ouviria por sermos “de fora da escola”. Localizando-nos como “de fora da escola”, a diretora deu início ao nosso encontro com as professoras. Ansiosa com tantas licenças médicas dos profissionais, ela pedia que ajudássemos na organização do cotidiano escolar. Queria que disséssemos como equilibrar normas, metas e exigências da Secretaria com a imprevisibilidade do dia-a-dia.

Ao perceber as consequências de suas faltas para o trabalho, a equipe de professoras tomou para si a questão das licenças, assim como a do baixo desempenho dos alunos, implicando-se pelo que até então se queixava. Pensavam, agora, em inventar algo novo. Ao longo da reunião, uma escolha começou a tomar forma, destacando-se das reclamações: as especificidades pedagógicas de cada aluno passariam a ter prioridade sobre algumas normas da Secretaria. Propuseram trabalhar por meio de “projetos especiais”, correspondentes às necessidades pedagógicas dos alunos, e não mais à seriação oficial. A escola delimitava, assim, uma posição sua, autônoma, frente às tantas exigências da “Senhora Secretária”.

Se para a diretora o nosso lugar “de fora da escola” nos capacitava a saber como fazer, estávamos advertidas de que o lugar de êxtimo, a exterioridade interna da qual fala Lacan, deve sustentar um lugar de não-saber, um lugar vazio de saber e, por isso mesmo, operante. A nossa presença ali, trazendo a ausência de respostas prontas ou de imperativos, sustentava a impossibilidade de a escola não tirar consequências de seus atos e limites. E a equipe escolar se autorizava, assim, a inventar.

A reunião prosseguiu com uma intervenção nossa. Oferecemos a elas uma versão reduzida da história “Bicho-Carpinteiro”, de Silvia Orthof (2004). Trata-se de uma lembrança da autora de que era só a professora Dona Chatilda entrar na sala de aula, para que o bicho-carpinteiro viesse visitá-la, fazendo com que ela se mexesse, tivesse vontade de mudar de lugar, pensasse em outra coisa, deixasse de pensar e odiasse a professora. Queríamos, através da história, tentar localizar e nomear o não-domesticável não só dos alunos, mas também delas, professoras. Bicho-carpinteiro também dá em professora?

Surpreendemo-nos com a resposta. A princípio, não foi o bicho-carpinteiro que as fez falar, mas Dona Chatilda, que suscitou a dimensão subjetiva e singular de cada uma das professoras. Após muitas gargalhadas, uma delas comentou que professora esquecia de deixar de ser professora. Relatou que as queixas de seus familiares sempre tinham a ver com sua postura de professora: seu jeito de falar alto, de mandar “arrumar a bagunça”. Contou a anedota de uma professora recém-casada, cujo marido, obrigado pela esposa a “arrumar a bagunça”, viu-se impelido a marcar o seu lugar de marido, e não de aluno.

Para outra professora, o que vem à tona é a tarefa de se livrar do que nomeou de “síndrome de onipotência do professor”. O jeito que encontrou de se sentir menos angustiada frente aos alunos foi o de “conscientizar-se dos seus limites”, pois “nenhum professor conseguiria abrir a cabeça de uma criança e colocar o que quisesse lá dentro”.

Uma outra professora enfatizou que podia custar caro o imperativo de ter que alfabetizar todos os alunos em tão pouco tempo. Poderia marcar reforço aos sábados, aos domingos, quem sabe à noite, mas não teria mais tempo para estar com o marido.

Cada uma do seu jeito, e também com muito humor, as professoras procuravam uma maneira de romper com os ideais da profissão. Compreendiam que as insatisfações com o trabalho eram geradas pela defasagem entre a exigência inatingível da figura da “Senhora Secretária” e o trabalho possível.

Ao aceitarmos conhecer cada aluno que preocupava a escola, legitimamos o pedido de ajuda desta, o que possibilitou a transferência. Indicávamos, através do significante “diagnóstico”, que nada sabíamos sobre Ana e as outras crianças, a não ser que as escutássemos. Ao presentificar o nosso não saber, criamos um espaço de escuta dos alunos e, conseqüentemente, da equipe escolar. Como efeito de surpresa, os profissionais da escola passaram a escutar não só as crianças, mas também, finalmente, a si próprios.

A posteriori, podemos pensar que a Dona Chatilda só causou as professoras porque elas já se descolavam do ideal da “Senhora Secretária”, e que o bicho-carpinteiro, furando a Dona Chatilda, serviu às professoras nessa tarefa já iniciada. Parece, assim, que bicho-

carpinteiro também “visita” professora, fazendo com que se mova, com que se desloque de um lugar fixo, cristalizado ao longo dos anos.

Acreditamos que as três vinhetas ilustram a possibilidade da prática do psicanalista na escola, que se dá orientada pelo impossível. Se não há educação sem ideal, sem ilusão, sem imperativos etc - daí a inexistência de uma pedagogia psicanalítica - que a presença do psicanalista possa transmitir uma outra forma de lidar com o seu "fracasso".

Passemos agora ao momento de concluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma tese é uma tarefa da ordem do impossível. O tempo se esgota e não conseguimos "alcançar a tartaruga". O "desejo de saber" continua pulsando, as perguntas não se fecham e até se abrem. No entanto, também experimentamos que o impossível não condiz com a impotência; não há porque negar que um trabalho foi realizado, que importantes deslocamentos foram feitos.

A experiência é bem descrita por Eduardo Galeano⁵⁷, ao se lembrar da resposta de Fernando Birri, diretor argentino de cinema, ao estudante que lhe perguntou para que servia a utopia:

A utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho dez passos, ela se afasta dez passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei porque ela vai se afastando a medida que eu me aproximo. Boa pergunta. Para que serve? Pois a utopia serve para isso, para caminhar (GALEANO, 2013).

Chegou, então, o momento de colhermos os passos dados, sem, contudo, concluir a caminhada.

O impossível que sustentou a presente pesquisa é o impossível do encontro entre psicanálise e educação. Impossível que, na minha entrada nas escolas, foi vivido como impotência. Trabalhar em escolas a partir da minha formação como psicanalista foi, à primeira vista, um fracasso, dada a distinção radical entre o discurso psicanalítico e os discursos da educação.

⁵⁷ GALEANO, Eduardo. "Para que serve a utopia?". Vídeo publicado em 17 de maio de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

Os discursos da educação



Fonte: BARRIGUE, 2005, p. 17.

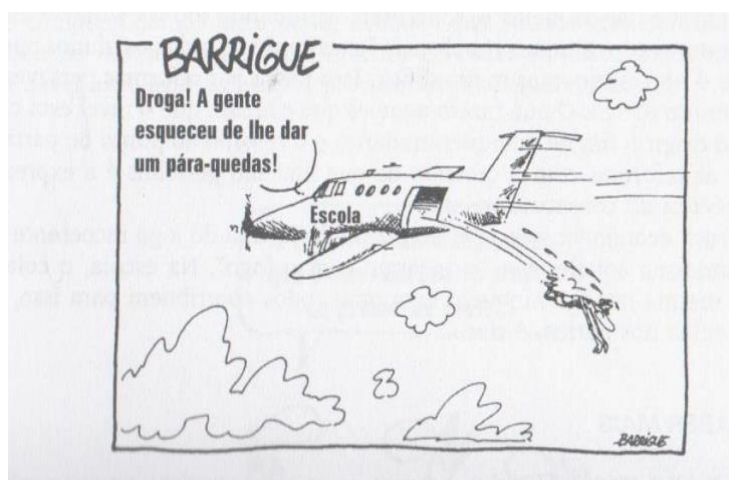
Trazemos a charge de Barrigue (2005) para ilustrar a fala reiterada dos agentes da educação sobre o quanto eles se sentem agredidos em seu cotidiano profissional, seja pelos alunos, pelas famílias destes, pelas políticas públicas e assim por diante. "A velha rotina de sempre" é vivida como violência. Observamos que os agentes da educação estabelecem rivalidades com o outro e se sentem fracassados em sua tarefa profissional. Na dimensão imaginária, os impasses da escola não são tomados como enigma, não causam "desejo de saber". Pelo contrário, os professores "sabem" tudo sobre as causas do fracasso escolar: as famílias dos alunos e as políticas educacionais. Também "sabem" sobre os remédios que cabem a esses males, os objetos da medicina científica.

Da mesma forma, o seu mal-estar na escola não faz questão, e os professores recorrem também para si aos objetos do mercado farmacêutico. O furo do saber está tamponado e o *não querer saber* predomina. A psicanálise não interessa à educação. A "psicóloga" ora é esquecida tal como as televisões que nunca serão instaladas ou como a sala de informática que nunca será aberta, ora é recebida com o pedido de "colocar ritalina na caixa d'água da escola".

Desbussolada

Esta tese tem uma pré-história e é preciso retomá-la. Trata-se da história da minha inserção na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que se deu através de um concurso público para a Secretaria de Saúde. Antes do concurso, já havia tido experiência em duas instituições⁵⁸ nas quais as questões educacionais estavam bastante presentes. Com o concurso para a Saúde, esperava me inserir naquilo que eu acreditava ser um espaço mais "sólido" para o psicanalista. Supunha que os dispositivos da rede de Saúde estavam mais próximos da psicanálise do que a educação.

Na contramão dos meus planos, a chamada para a Secretaria de Educação significou que eu não só permaneceria às voltas com as questões da educação, mas que eu mergulharia muito mais profundamente nela. A surpresa fez com que me sentisse "caindo de paraquedas na educação". Já ao entrar nas escolas, senti que caía, na verdade, sem paraquedas algum.



Sem paraquedas porque fiquei mesmo "desbussolada" frente aos impasses e às demandas da educação. Nesse momento, a escuta ficou inibida pelo cenário precário das unidades escolares e o *não querer saber* dos agentes da educação. A produção do fracasso escolar era vista como uma equação sem variável, na qual não encontrava brechas para o meu trabalho.

⁵⁸ Um dispositivo da Assistência Social do município de Nova Iguaçu que funcionava no interior de uma escola e uma instituição filantrópica que funcionava como abrigo e como extra turno escolar, no interior da qual havia uma escola.

O "desejo de saber"

Mesmo estando às voltas com o que considerava ser o impraticável da psicanálise, entrei pela porta aberta pelas crianças, descobrindo que elas eram o motor do laço possível com os agentes da educação. Já "dentro" da escola, duas experiências causaram em mim um deslocamento de posição.

Uma delas foi o encontro com o "sucesso" escolar. O reconhecimento de que há transmissão e aprendizagem mesmo em situações tão adversas balançou a invariabilidade da produção do "fracasso" escolar.

A outra experiência foi um novo reconhecimento da posição dos agentes da educação, ao perceber que a mesma lógica medicalizante a partir da qual se dirigiam às crianças também recaía sobre eles. A charge com a qual abro a introdução desta tese é a melhor ilustração da imersão dos agentes da educação nessa lógica. A "dor que dói" na escola leva o sujeito a se dirigir a um médico.

O encontro com o texto de Lacan "O lugar da psicanálise na medicina" (2001 [1966]) provocou uma releitura da posição dos agentes da educação a partir das seguintes considerações: 1) a expansão da medicina científica na vida comum do homem; 2) a demanda dirigida ao médico como uma demanda de consumo dos objetos da medicina científica; 3) o sujeito demanda ao médico que o mantenha instaurado em seu gozo. De trás para frente, percebi que precisava reconhecer: 3) a relação da "dor que dói na escola" com a dimensão do gozo; 2) a relação da "dor que dói na escola" com o lugar do objeto na economia psíquica do sujeito; 1) a inserção das duas questões anteriores em um contexto maior de transformação no campo da cultura.

As duas experiências que muito me impressionaram ganharam um outro valor a partir do texto de Lacan, um valor de enigma. O que as define em termos psicanalíticos? O que a psicanálise pode nos oferecer para entendê-las? Construir uma interpretação psicanalítica sobre a educação hoje poderia ser o ponto de ancoragem - o paraquedas, a bússola - que me orientaria em meu trabalho.

Poderia pensar que a diferença entre as duas experiências - a do sucesso escolar e a do fracasso - era da ordem do sintoma de cada sujeito. Mas e quando o fracasso escolar atinge proporções absurdas? Como entender o fracasso escolar sem deixar de considerar o *não querer saber* dos agentes da educação, o *não querer saber* dos alunos e as políticas públicas?

Como falar do fracasso escolar a partir do laço social? Como articular os discursos da escola e suas produções com o Outro?

Não era novidade, para mim, que Freud e Lacan haviam articulado educação e civilização. A novidade foi tomar a queixa dos professores sobre ser professor **nos dias de hoje** como uma "pista". Onde havia uma espécie de culpabilização das famílias dos alunos e das políticas públicas pelo fracasso escolar, passei a escutar que havia uma mudança no lugar da escola e do professor na cultura e que essa mudança desencadeava um *não saber-fazer* por parte dos educadores. Passei a me indagar sobre o valor de verdade dessas queixas: qual é a verdade da articulação entre os impasses da escola e as mudanças no campo da cultura?

Assim, fui tentando separar a dimensão de gozo da posição dos professores e o valor de verdade de suas queixas. Entendi que havia uma "denúncia" importante na fala dos professores, mas que o que eles não sabiam era que, ao se paralisarem na "denúncia", encontravam-se submersos na lógica que denunciavam.

Com essas perguntas, causada pelo "desejo de saber", procurei o doutorado como uma forma possível de dar tratamento ao meu mal-estar na escola, apostando que a partir desse tratamento encontraria um outro lugar para ocupar na instituição, a partir do qual poderia oferecer uma prática psicanalítica.

Freud

Não há outra porta de entrada ao discurso da psicanálise que não seja Freud, assim como não há outra entrada para uma leitura psicanalítica da educação, tendo em vista que os primeiros questionamentos psicanalíticos sobre a educação remontam ao nascimento da própria psicanálise.

O encontro entre psicanálise e educação é tão imprescindível quanto impossível e, por isso, causa mal-estar, assim como a relação entre sujeito e civilização. Por isso, é justamente no âmbito dessa última relação que Freud aborda o tema da educação.

O interesse do psicanalista pela educação é da ordem do saber sobre a sua função na constituição e na economia psíquica do sujeito. Para Freud, o contrário não é verdadeiro: a psicanálise não interessa à educação nem mesmo pela via do saber, tendo em vista que o saber na psicanálise é de outra ordem. Os conceitos psicanalíticos acabam deformados pela

educação, o que não convém à psicanálise e nem à educação, que, se não deforma os conceitos psicanalíticos, acaba deformando a si mesma.

A radicalidade dessa posição nos parece cara por se orientar pela radicalidade do impossível da relação entre psicanálise e educação. Acreditamos que essa orientação nos adverte contra tomar a psicanálise enquanto um saber ideal ou enquanto um saber complementar à educação. Isso nos faz contrários ao ensino da psicanálise nas faculdades de Educação? Acreditamos que não, porém, devemos saber que o ensino da psicanálise para educadores não garante a transmissão da psicanálise. Recorrer ao ensino como caminho para uma transmissão pode ser uma aposta, mas é preciso estar advertido de, nesse caso, os dados são "viciados", e que perder é mais comum do que ganhar.

As últimas palavras de Freud sobre a educação afirmam que a única contribuição da psicanálise à educação é pela via da análise pessoal dos educadores. Entendemos com isso que a principal via para a psicanálise é a de uma **experiência**. Se Freud generaliza os benefícios da análise a todo educador, acreditamos que isso se deva à angústia com que lidam com o não-saber e com a castração. No entanto, é o próprio Freud que nos adverte contra a recomendação imperativa da análise. Uma análise só pode ser realizada em nome próprio.

Assim, devemos a Freud a delimitação de um interesse fundamental da psicanálise pela educação, sem, no entanto, embaralhá-las. A distinção radical entre ambas nos adverte contra uma postura de rivalidade frente aos discursos da educação. Não se trata de uma disputa, já que ambas tratam de objetos distintos. Devemos a ele ainda a apreensão da educação como uma operação necessária e impossível, que não se dá sem mal-estar.

Ficaríamos na impossibilidade de uma contribuição da psicanálise à educação para além da análise pessoal dos educadores, não fosse o breve reconhecimento de Freud (1996 [1919 {1918}]) de que a psicanálise deve responder à então crescente demanda de sua inserção em instituições, mesmo arriscando misturar o ouro puro da associação livre com o cobre da sugestão.

Lacan

A partir de Lacan, esclarecemos que não há psicanálise sem uma interrogação sobre a educação porque não há sujeito sem Outro.

Embora Freud não tenha distinguido civilização e cultura, parece-nos que Lacan, em seu retorno a Freud, reconhece a perda fundamental no encontro com o Outro enquanto algo que não cessa de se inscrever em toda civilização, e a moral sexual freudiana, a educação excessivamente repressora, enquanto o variável da cultura. A partir daí, podemos distinguir duas dimensões da educação: a de entrada na civilização e de inserção em uma dada cultura. Para a primeira operação, Lacan escreve o matema do *discurso do mestre*, a partir do qual outros três discursos são possíveis.

A partir do que entendemos como uma distinção entre civilização e cultura, Lacan provoca o psicanalista a se interrogar sobre a sua época, introduzindo os discursos da ciência e do capitalista como instrumento de leitura do Outro de então. Tal leitura reconhece a atualidade pela primazia do objeto *a* mais-de-gozar sobre o objeto *a* causa de desejo. Os dois discursos enlaçados mascaram o objeto causa como objeto do consumo, de modo que o sujeito é capturado por seu mais-de-gozar.

No âmbito do coletivo, enquanto o discurso do mestre estabelecia um grupo artificial, aparentemente estável a partir da ilusão dos laços libidinais com o Outro-Todo, na atualidade, como colocou Miller (2006 [1996-97]), o Outro se apresenta e é tomado como *nãotodo*. A partir dessa distinção e do que o Outro *nãotodo* traz de consequências para o laço social, delimitamos o nosso tempo como uma *hipermodernidade*.

A noção de *hipermodernidade lacaniana* (VIEIRA, 2004), não condiz com uma teoria sobre um novo sujeito. O âmago dos discursos da ciência e do capitalista está na pretensão de tamponamento da falta do sujeito, e não na sua realização. Se houvesse tamponamento da falta, não haveria consumo, de modo que esse não pode ser o objetivo final dos dois discursos. A questão que se impõe é: em nossa época, qual é o lugar que se dá à falta e ao objeto?

Entendemos que nossa época não pode deixar de ser articulada à expansão desses dois discursos, tendo em vista que eles "sabem" vender a fantasia de que a falta pode faltar. Como consequência, o mais-de-gozar prevalece sobre a dimensão de causa e é a angústia que se manifesta prioritariamente. Se o alargamento da aliança entre os dois discursos produz a expansão do mais-de-gozar e da angústia, a nomeação dessa produção e a resposta para ela também está prevista nos discursos: são os sintomas *ready-made* (MILLER, 1998) e o consumo dos objetos da medicina científica. Os discursos da ciência e do capitalista não modificam a condição de falta do sujeito, mas também não são sem efeitos para o mesmo. Destacamos nesta pesquisa a relação do sujeito com o mal-estar, as novas nomeações sintomáticas e as novas demandas.

Acreditamos que a partir da tese da expansão dos discursos da ciência e do capitalista e do Outro *nãotodo* na cultura nos aproximamos do valor de verdade das queixas dos professores. Os efeitos do imperativo de gozo sobre os laços sociais e sobre o lugar da criança na família e na cultura, assim como os efeitos dos novos significantes sobre as políticas públicas acabam trazendo impasses para a tarefa do professor. Os agentes da educação ficam entre o ideal de sua tarefa, segundo os discursos do mestre e universitário, e o imperativo do gozo dos discursos da ciência e do capitalista. Como refrear o gozo em tempos de mais-de-gozar?

Além de construirmos uma interpretação sobre a queixa dos agentes da educação, tal leitura também nos auxilia a pensar na própria posição dos professores diante do impasse de ser professor hoje. Eles "não sabem" que "denunciam" algo ao qual também estão alienados, mesmo que seja "nãotodo alienados". Verificamos uma certa alienação ao demandarem o tamponamento da sua própria angústia pelos objetos da medicina científica. Ao tomarem as respostas e as ofertas dos discursos da ciência e do capitalista como verdades, acabam tamponando a questão do seu desejo.

Uma última ilustração: dois dados trazidos por Fernandes (2008), em sua dissertação de mestrado sobre a insatisfação no trabalho docente, parecem indicar o quanto os professores estão imersos na dimensão do gozo e não na do desejo: enquanto apenas 21% dos professores estão satisfeitos com a profissão, 53% dizem amá-la⁵⁹. Parece que, em relação ao trabalho, para o professor, amor e insatisfação se encontram bastante. Podemos ler nesses dados um vestígio de amor à insatisfação? Podemos nomear esse amor à insatisfação de gozo? Há outra posição possível para o professor na conjuntura hipermoderna?

Certa vez, ouvi de um professor uma invenção bem humorada, a do neologismo *sofressor*. Na minha escuta, a brincadeira produzida pela "cola" entre professor e sofrer introduzia uma separação entre esse professor e seu sofrimento, uma descolagem. Podemos supor que se trata de um professor na posição de êxtimo em relação aos discursos da educação?

⁵⁹ Dados retirados de uma pesquisa realizada pelo IBOPE em 2007. A amostra dos entrevistados constituiu-se de 500 professores das redes municipal, estadual e federal, na faixa etária de 25 a 55 anos (FERNANDES, 2008).

A psicanálise na escola: impasses e possibilidades

Não há como falarmos de psicanálise na escola sem nos interrogarmos sobre a nossa época, tendo em vista que a demanda/oferta de inserção da psicanálise nesse tipo de instituição deve ser vista como uma consequência das mudanças no Outro. Freud já havia sinalizado o crescimento de uma demanda social dirigida à psicanálise. De certa forma, Freud autoriza essa inserção, mesmo localizando, como já apontamos, um risco, o de misturar "o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta" (FREUD, 1996 [1919 {1918}], p. 181).

De certa forma, a psicanálise se expandiu e Lacan se viu às voltas com a necessidade de precisar a distinção entre psicanálise e psicoterapia. Ao realizar com rigor tal distinção, defende a possibilidade de a psicanálise responder à expansão da demanda/oferta social sem comprometer seus princípios. O "ouro puro" da psicanálise é a ética do desejo e a orientação pelo real, o que não depende de nenhum enquadre analítico, metodologia ou técnica. Desse modo, não há *a priori* nenhuma contra-indicação da prática da psicanálise em escolas, o que não significa que ela não seja problemática.

Podemos afirmar que há, de saída, um impasse na prática da psicanálise na escola, que é o impossível da articulação entre psicanálise e educação. Para que desse impossível possa haver possibilidade de trabalho, é preciso que esse impasse não seja experimentado como impotência, mas como causa, como motor para o trabalho.

A partir da advertência de Freud e Lacan sobre a importância de se distinguir psicanálise e psicoterapia, podemos pontuar que os impasses que podem surgir na inserção da psicanálise na escola são, na verdade, riscos; riscos de o psicanalista vir a ocupar posições discursivas que não condizem com a ética da psicanálise, como no caso do uso da "sugestão direta". Em última instância, podemos afirmar que tal impasse não é exclusivo da prática em escolas, mas de qualquer prática da psicanálise.

Por outro lado, a possibilidade de haver prática da psicanálise em escolas condiz com a possibilidade de haver transferência em instituições, assim como haver impasses e mal-estar na educação. Havendo transferência e "fracasso" dos discursos da educação, há demanda. A questão que se impõe a partir daí é como manejar a transferência e a demanda para não ocupar o lugar de psicoterapeuta.

Operar a demanda sob transferência também não é uma tarefa exclusiva da prática em escolas. O que nos parece ser o diferencial dessa prática também não é exatamente o fato de

ela ocorrer no interior de uma instituição, pois a escola não é qualquer instituição. A diferença entre uma instituição de Saúde e de Educação, por exemplo, trazem importantes efeitos para a prática do psicanalista. Talvez não possamos nem mesmo generalizar as instituições de Saúde, de forma que é mais viável afirmarmos a importância de considerarmos as especificidades de cada instituição onde a prática se dá.

Quais considerações fizemos sobre as instituições das quais tratamos nesta pesquisa? Consideramos que são escolas para crianças, públicas e que estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro, no século XXI. Não podemos deixar de considerar, portanto, que são instituições inseridas em um contexto maior, político e cultural. Entender o Outro-escola em sua inserção no Outro é a possibilidade de a psicanálise encontrar seu lugar na globalização.

Em uma conferência realizada no ano de 2004, Miller (2013 [2004]) fez uma espécie de mapeamento das posições dos psicanalistas frente à hipermodernidade, distinguindo uma posição *fundamentalista*, que pretende reinstaurar o inconsciente de ontem; uma posição *passadista*, segundo a qual nada mudou; e a *progressista*, postura daqueles que se empenham em encontrar um lugar para a psicanálise frente às mudanças na cultura.

Talvez possamos relacionar a posição progressista com a do psicanalista que se interroga sobre a sua época e que, ao fazê-lo, não deixa de interrogar a psicanálise. Tal postura é sustentada por um *não saber* sobre a hipermodernidade e seus efeitos sobre o sujeito, e não por um saber-Todo ou um *não querer saber*. Reconhecemos também aí a importância da posição de êxtimo para o psicanalista; uma posição de êxtimo em relação a seu tempo. É preciso estar ao mesmo tempo "dentro" e "fora" de seu tempo, para poder não estar no pólo dos nostálgicos e nem no pólo daqueles que negam as mudanças no campo da cultura. Apenas desse lugar é possível "furar" cada uma das duas posições dicotômicas, assim como (re)inventar a psicanálise enquanto instrumento de leitura do Outro, encontrando um lugar para ela na globalização.

Hoje podemos falar de uma oferta da psicanálise à globalização. Oferta de uma saída para as posições fundamentalistas e passadistas, para os discursos da ciência e do capitalista. Talvez a oferta do psicanalista na escola seja a oferta de uma interrogação; uma interrogação que cause uma outra fala, uma outra escuta, um outro lugar para o mal-entendido, para o objeto, o outro e o sujeito. Nesse sentido, mais importante do que o dispositivo no qual a prática se dá - em grupo ou em entrevistas individuais, nos corredores ou em salas reservadas - é o lugar no qual o psicanalista se coloca: lugar de êxtimo, lugar que "descompleta", que faz "furo".

O mito de Pigmalião tem nos servido para "semi-dizer" o mais-de-gozar da educação. Segundo a mitologia, Pigmalião via tantos defeitos nas mulheres que se apaixonou pela estátua feminina esculpida por ele mesmo (BULFINCH, 2000). Fascinado por sua criação, os laços com as mulheres se tornaram ainda mais impotentes e inibidos. A sustentação do par ideal-estátua/fracasso-mulheres nos remete à educação. Como furá-lo?

As três vinhetas apresentadas nesta pesquisa sobre a prática da psicanálise em escolas nos remetem à ideia do psicanalista como um "Pigmalião às avessas", como aquele que faz laço pelos defeitos, restos e dejetos - esses, sim, são a nossa bússola -, advertindo os demais que se deixar apaixonar por modelos ideais, tão ofertados e enaltecidos pelos discursos da educação, não é ser tomado pela causa, mas pelo gozo. É através desses laços que temos a chance de transmitir aos agentes da educação a importância e a possibilidade de um deslocamento: do par sucesso/fracasso ao impossível e do mais-de-gozar à causa.

Por ora, posso afirmar que a pesquisa realizada provocou em mim *efeitos de saber*, mesmo que seja esse um *saber-furado*. Surpreendo-me com o quanto a psicanálise e os psicanalistas me ensinaram sobre a educação, sobre a verdade da queixa dos professores, mas também sobre a sua posição de gozo e, com tudo isso, sobre o lugar possível para uma psicanalista em formação na escola.

Dessa surpresa nasce uma interrogação: por que dizemos que a psicanálise nos **ensina** ou que **aprendemos** com a psicanálise? Por que significantes tão próprios à educação aparecem na experiência de formação do psicanalista? Reconheço aí um feliz ponto de encontro entre psicanálise e educação. Enfim, chegar até aqui também é, de certo modo, fazer desconsistir a radicalidade do desencontro dos dois discursos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AICHHORN, August. *Wayward Youth*. New York: Viking Press, 1935.
- ALBERTI, Sônia. *O discurso do capitalista e o mal-estar na cultura*. Rio de Janeiro. Março de 2000. Disponível em <www.gradiva.com.br/egrad.htm>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2013.
- ALBERTI, Sônia; POLLO, Vera (org.). *Psicanálise e educação: referências em Freud e Lacan*. In: JORNADA DO NÚCLEO DE PESQUISA EM PSICANÁLISE COM CRIANÇAS, 1., 1996, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise Junho de 1996.
- ALÉMAN, Jorge. *Derivas del discurso capitalista: notas sobre psicoanálisis y política*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 2003.
- _____. La metamorfosis de la ciencia en técnica: el discurso capitalista. In: _____. *Para una Izquierda Lacaniana... Intervenciones y textos*. Buenos Aires: Grama, 2010. p. 47-55.
- _____. Derivas sobre la inserción-desinserción. In: _____. *Para una Izquierda Lacaniana... Intervenciones y textos*. Buenos Aires: Grama, 2010, p. 29-45.
- ALMEIDA, Rita de Cássia de Araújo. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 887-911, set/2010.
- AMIRAULT, Monique. *Aletosfera. Scilicet: os objetos a na experiência psicanalítica*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008, p. 22-24.
- ANDRADE, Carlos Drummond. O homem e o medicamento. *Jornal de Brasil*, década de 80. Disponível em: <<http://farmacovigilanciablog.wordpress.com/2010/09/16/o-homem-e-o-medicamento-por-carlos-drummond-de-andrade-2/>> Acesso em: 16 de Março de 2013.
- AROMÍ, Anna. De dónde parte el psicoanálisis?. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 119-138.
- ASKOFARÉ, Sidi. O sintoma social. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.). *Goza!: capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Ágalma, 1997, p. 164 - 184.
- BARRIGUE. [charges]. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARROS, Maria do Rosário do Rêgo. O Medo sob Transferência. *Latusa9: a política do medo e o dizer do psicanalista*, Rio de Janeiro, v. 9, 2004, p. 129-140.

BARROS, Rita Maria Manso de. Psicanálise e pós-modernidade. *Revista Tempo Psicanalítico: Revista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 103-124, 1997.

_____. *A promessa analítica e o mal-estar na cultura*. 1999. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica). Orientação: Tânia Coelho dos Santos - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. A psicopatologia da educação e o retorno à barbárie. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. *Anales del 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. São Paulo, 2004.

_____. Algumas considerações sobre educação, ciência e capitalismo: o que pode a psicanálise? In: BARROS, Rita Maria de; DARRIBA, Vinícius Anciães (org.). *Psicanálise e Saúde: entre o Estado e o Sujeito*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2015, no prelo.

BARROS, Romildo do Rêgo. O medo, o seu tempo e a sua política. *Latusa: a política do medo e o dizer do psicanalista*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 55-62, 2004.

_____. Da massa freudiana ao pequeno grupo lacaniano. In: MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; GROVA, Tatiane (org.). *Psicanálise na favela: projeto Digai-Maré, a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré, 2008, p. 53-68.

BASTOS, Angélica e RIBEIRO, Jeanne Marie Costa. Inclusão escolar e laço social: o analista em um dispositivo de extensão da psicanálise. In: COSTA-MOURA, Fernanda (org.). *Psicanálise e laço social*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 93-104.

BASTOS, Flávio Corrêa Pinto. *O discurso do capitalista e a cultura do mal-estar*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise). Orientação: Marco Antônio Coutinho Jorge - Instituto de Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BEAUCLAIR, Geraldo. *Introdução ao Estudo do Pensamento Econômico: uma abordagem histórica*. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1974.

BERNARDES, Ângela. Os discursos. In: _____. *Tratar o impossível: a função da fala na psicanálise*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 143-163.

BESSET, Vera Lopes. "A política e o dizer da analista". In: *Latusa: a política do medo e o dizer do psicanalista*. Rio de Janeiro, v. 9, p. 63-68, 2004.

BRASIL, Flávia. A Polícia entre o Outro todo e o Outro não-todo. *Latusa Digital*, n°11, ano 1, nov. 2004.

BRIGNONI, Susana. Experiencias: el saber inconsciente y los contenidos culturales. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 199-211.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CABRAL, Nelma de Mello. Lacan e o objeto *a*: uma articulação entre psicanálise e medicina. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco Antônio Coutinho (org.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002, p. 77-93.

CARDOZA, Isabela Fonseca. *Da montagem perversa ao discurso do capitalista no laço da atualidade: ou do absurdo ofertado como uma flor...* 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Orientação: Raul Albino Pacheco Filho - Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, Júlio Eduardo de. Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XII, n. 2, jul/dez 2009, p. 245-258.

CHAVES, David Santos Pereira; MOTTA, Vânia da. "Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso". *Uniabeu Revista*, v. 4, n. 7, 2011.

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

COHEN, Ruth Helena Pinto; BESSET, Vera Lopes. "Ação educativa e laço social". *Tempo Psicanalítico: Revista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle*, Rio de Janeiro, v. 34, p.155-164, 2002.

COHEN, Ruth. *A Lógica do fracasso escolar*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

COTTET, Serge. O psicanalista aplicado. In: MILLER, Jacques-Alain, MILLER, Judith (org.). *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos/ pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 27-31.

_____. Désinsertion: le sans nom. *Lettre Mensuelle*, Paris, n. 274, 2009, p. 6-9.

DESSAL, Gustavo. Prólogo. In: NAJLES, Ana Ruth. *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires, Grama Ediciones, 2012, p. 9-12.

DI CIACCIA, Antonio. "A criança e a instituição". In: ALTOÉ, Sônia; LIMA, Márcia (org.). *Psicanálise, clínica e instituição*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005. p. 19-24.

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

DRUMMOND, Cristina. A criança objetalizada. *Almanaque on-line*, Revista eletrônica do IPSM-MG, ano 01, n. 01, julho a dezembro de 2007.

DUMEAUX, Danièle. In: LACADÉE, Philippe. "Le pari de la conversation du CIEN: accueillir le 'hors norme' dans de lieu de l'institution". In: CENTRE INTERDISCIPLINAIRE SUR L'ENFANT. *Comment se faire entendre à l'école?* Bordeaux: CRDP Aquitaine, maio de 2008.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ESPANHA, Cristina. TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. O que é? Como lidar? In: SINPRORIO - SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E REGIÃO. *O desafio de educar: lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento*. Revista SinproRio. N° 05 (Maio de 2010). Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2010, distribuição gratuita, p. 34-42.

FERNANDES, Ricardina. *A Insatisfação no trabalho docente: uma das faces do mal-estar na contemporaneidade*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação: Rita Maria Manso de Barros - Instituto de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERRARI, Ilka Franco. Trauma e Segregação. In: *Latusa: a política do medo e o dizer do psicanalista*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Psicanálise, v. 9, p. 149-161, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia Garcia de. Contribuições de Freud à educação: do necessário ao impossível. In: ALBERTI, Sônia; POLLO, Vera (org.). *Psicanálise e educação: referências em Freud e Lacan*. In: *I Jornada do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise com Crianças*. Rio de Janeiro, 29 de Junho de 1996, p. 11-15.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica (1950 [1895]). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. I, p. 333-454.

_____. As neuropsicoses de defesa (1894). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III, p. 53-66.

_____. Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa (1896a). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III, p. 163-183.

_____. A etiologia da histeria (1896b). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III, p. 189-215.

_____. A sexualidade na etiologia das neuroses (1898). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. III, p. 251-270.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, p. 119-229.

_____. Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa (1908). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX, p. 165-186.

_____. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XI, p. 243 e 244.

_____. A dinâmica da transferência (1912). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XII, p. 111-119.

_____. Totem e tabu (1913 [1912-1913]). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII, p. 13-162.

_____. O interesse científico pela psicanálise (1913). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII, p. 169-192.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914a). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII, p. 243-250.

_____. A história do movimento psicanalítico (1914b). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV, p. 18-73.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914c). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV, p. 77-108.

_____. O inconsciente (1915). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV, p. 163-242.

_____. Linhas de progresso na terapia psicanalítica (1919 [1918]). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII, p. 173-181.

_____. O 'estranho' (1919). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII, p. 237-269.

_____. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII, p. 17-75.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII, p. 79-154.

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI, p. 15-63.

_____. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI, p. 67-148.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. XXXIV: Explicações, aplicações e orientações (1933 [1932]). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXII, p. 135-154.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII, p. 225-270.

GALEANO, Eduardo. Para que serve a utopia?. In: Vídeo publicado em 17 de maio de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.

GOLDENBERG, Ricardo. Prefácio: consumidores consumidos. In: _____. (org.). *Goza!: capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Ágalma, 1997, p. 9-19.

GUÉGUEN, Pierre-Gilles. Quatro pontuações sobre a psicanálise aplicada. In: MILLER, Jacques-Alain, MILLER, Judith (org.). *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 17-21.

HEGEL, Georg. *Fundamentos de la filosofía del derecho*. Buenos Aires: Siglo XX, 1987.

HORTO, Alessandra. Doenças como depressão tiram professores de sala. *Jornal O Dia*, 26 de Junho de 2011.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo* (1946). São Paulo: Globo, 2009.

JBEILL, Chafic. *Burnout em professores: tratamento, identificação e prevenção*. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008-2011.

JIMENEZ, Stella. A manipulação do medo em tempos de angústia. *Latusa a política do medo e o dizer do psicanalista*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 27-43, 2004.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco Antônio Coutinho (org.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário*, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002, p. 17-32.

LACADÉE, Philippe. La disciplina del CIEN. *Cuadernos CIEN Argentina*, nº 1, 1998.

_____. *Le pari de la conversation* du CIEN: accueillir le 'hors norme' dans de lieu de l'institution. In: CENTRE INTERDISCIPLINAIRE SUR L'ENFANT. *Comment se faire entendre à l'école?* Bordeaux: CRDP Aquitaine, maio de 2008.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares* (1938). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). In: _____. *Os Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 96-103.

_____. A psiquiatria inglesa e a guerra (1947). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 106-126.

_____. Introdução teórica às funções da psicanálise em criminologia (1950). In: _____. *Os Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 127-151.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: _____. *Os Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324.

_____. *O seminário, Livro 7: a ética da psicanálise* (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano (1960). In: _____. *Os Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 807-842.

_____. *O seminário, Livro 8: a transferência* (1960-1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *O seminário, livro 9: a identificação* (1961-1962). Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003. Inédito.

_____. *O seminário, livro 10: a angústia* (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964a). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. O ato de fundação. (1964b). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.135-247.

_____. O lugar da psicanálise na medicina (1966). *Revista Opção Lacaniana*, nº 32, São Paulo, Dezembro de 2001, p. 8-14.

_____. Alocução sobre as psicoses da criança (1967). In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 359-368.

_____. *O seminário, livro 16: de um Outro ao outro* (1968-69). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (1969-1970). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola (1967). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 248-264.

_____. Nota sobre a criança (1969). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 369 e 370.

_____. Radiofonia (1970). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 400-447.

_____. *O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante* (1971). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *O saber do psicanalista* (1971-72). Centro de Estudos Freudianos de Recife, 1997. *Inédito*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65328078/O-Seminario-livro-19a-O-saber-do-psicanalista>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2013.

_____. *O seminário, livro 19: ... ou pior* (1971-72). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

_____. "Del discurso psicoanalítico" (1972a). Conferencia de Lacan en Milán del 12 de Mayo de 1972. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55454317/CONFERENCIA-DE-LACAN-EN-MILAN-DEL-12-DE-MAYO-DE-1972>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2013.

_____. O aturrito (1972b). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 448-497.

_____. *O seminário, livro 20: mais, ainda* (1972-73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *Le séminaire 20: Encore* (1972-1973). Paris: Seuil, 1975.

_____. A terceira (1974a). Disponível em: <<http://www.freud-lacan.com>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Entrevista à imprensa de dr. Lacan (1974b). Disponível em: <<http://www.freud-lacan.com>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Entrevista a Emilio Granzotto (1974c). Disponível em <<http://www.campopsicanalítico.com.br>>. Acesso em: 17 de abril de 2014.

_____. Televisão (1974d). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 508-543.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LATUFF, Carlos Henrique [charges]. Disponível em: <<https://latuffcartoons.wordpress.com/>>.

LAURENT, Eric. O analista cidadão. *Revista Curinga*, EBP - Minas, n. 13, Setembro de 1999, p. 07-13.

_____. A sociedade do sintoma. *Latusa* a política do medo e o dizer do psicanalista. Rio de Janeiro, v. 9, p. 9-25, 2004.

_____. Lo real y el grupo. In: _____. *Ecos e matices en psicoanálisis aplicado: clínica de la psicosis, la fobia, el FPS y el pequeno grupo*. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2005.

_____. *A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

LAURENT, Éric; MILLER, Jacques-Alain. O Outro que não existe e seus comitês de ética. *Revista Curinga*, Belo Horizonte, n. 12, p. 4-18, 1998.

LEBRUN, Jean-Pierre. In: MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

_____. *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2004.

LEITE, Márcio Peter de Souza. Conceitos de plus-valia e de holófrase. 1993. Disponível em: <http://www.marciopeter.com.br/links/ensino/direcao/06_conceito_de_plus.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2014.

LIMA, Glaucineia Gomes de. Criança: objeto a liberado? *Educação em Revista* (UFMG Impresso), v. 25, 2009, p. 103-213.

LIMA, Rossano Cabral. *Somos todos desatentos?: o TDA/H e a construção de bioidentidades*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LISPECTOR, Clarice. Medo da eternidade. In: _____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LUTTERBACH-HOLK, Ana Lúcia; VIEIRA, Marcus André. "A ação lacaniana e o Digai-Maré". In: *Correio*, nº 57, Rio de Janeiro, EBP, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MACÊDO, Lucíola Freitas de. Testemunho, extimidade e a escrita de primo Levi. *Revista Let.* São Paulo, v. 52, n. 1, p. 51-65, jan/jun de 2012.

MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; GROVA, Tatiane. *Psicanálise na favela: projeto Digai-Maré, a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré, 2008.

MACHADO, Ondina Maria Rodrigues. A prática dos corredores. In: MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; GROVA, Tatiane. *Psicanálise na favela: projeto Digai-Maré, a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré, 2008, p. 110-114.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANNONI, Octave. O Divã de Procusto. In: _____. *Um Espanto tão Intenso: a vergonha, o riso, a morte*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

MARTINHO, Maria Helena Coelho. Que lugar para o sujeito na escola?. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco Antônio Coutinho (org.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário*, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002, p.149-163.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política* (1867). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEIRIEU, Philippe; MILLER, Jacques-Allain. Jacques-Alain Miller pergunta a Philippe Meirieu sobre a hegemonia do cognitivismo. *Revista Cien Digital*, n. 3, Março de 2008, p. 8-12.

MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZAN, Renato. *Freud: a trama dos conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MILLER, Jacques-Alain. *Extimidad* (1985-86). Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. Cinco variações sobre o tema da elaboração provocada (1986). In: JIMENEZ, Stela (org.). *O cartel: conceito e fundamento na escola*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

_____. *El Otro que no existe y sus comités de ética*: seminario en colaboración con Éric Laurent (1996-97). Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. O sintoma como aparelho. In: _____. *O sintoma-charlatão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. Os seis paradigmas do gozo. *Opção Lacaniana*, n. 26/27, São Paulo: Eólia, 1999, p. 87-105.

_____. *El lugar y el lazo* (2000-01). Buenos Aires: Paidós, 2013.

_____. Uma fantasia (2004). Disponível em: <<http://www.congresoamp.com/pt/template.php?file=Textos/Conferencia-de-Jacques-Alain-Miller-en-Comandatuba.html>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

_____. Problemas de pareja, cinco modelos. In: _____. *La pareja y el amor: conversaciones clínicas con Jacques Allain-Miller en Barcelona*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 15-20.

_____. Intuições Milanesas. *Opção Lacaniana online nova série*, Ano 2, n. 5, 2011a.

_____. Intuições Milanesas II. *Opção Lacaniana online nova série*, Ano 2, n. 6, 2011b.

_____. Breve Introducción al Más Allá del Édipo. In: MILLER, Jacques-Alain. *Del Edipo a la Sexuación*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MILLER, Jacques-Alain; MILLER, Judith (org.). *Pertinências da psicanálise aplicada*: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MILLER, Jacques Alain ; MILNER, Jean. *Evaluation*: entretiens sur une machine d'imposture. Paris: Agalma, 2004.

_____. *Você quer mesmo ser avaliado?* São Paulo: Manole, 2006.

MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MRECH, Leny Magalhães. Saber e gozo. In: MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e educação*: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 87-103.

MÜLLER, Beth. O sujeito contemporâneo e a psicanálise. *Tempo Psicanalítico*: Revista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle. v. 32, Rio de Janeiro: 2000, p.71-82.

NAJLES, Ana Ruth. *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires, Grama Ediciones, 2012.

NAVEAU, Pierre. A psicanálise aplicada ao sintoma: o que está em jogo e problemas. In: MILLER, Jacques-Alain; MILLER, Judith (org.). *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos/ pela Associação do Campo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 9-16.

NEILL, Alexander Sutherland. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte/Poche, 1970.

_____. *Summerhill: liberdade sem medo* (1960). São Paulo: IBRASA, 1963.

NUÑEZ, Violeta. El vínculo educativo. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 19-47.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. International Narcotics Control Board. Psychotropic substances: statistics for 2006: assessments of annual medical and scientific requirement. 2008. Disponível em: <http://www.incb.org/pdf/technical-reports/psychotropics/2008/psy_2008.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2008.

ORTEGA, Francisco *et al.* A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. *Interfaces: comunicação, saúde, educação*. v. 14, nº 34, p. 499-510, jul/set 2010.

PAOLI, Cynthia de. Psicanálise e Contemporaneidade: a clínica e os novos sintomas. *Tempo Psicanalítico*: Revista da Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle. v. 32, Rio de Janeiro: 2000, p. 109-124.

PETRAGLIA, Maria Lúcia. A Ética do Desejo em Tempos de Política do Medo. *Latusa: a política do medo e o dizer do psicanalista*, Rio de Janeiro, v. 9, 2004, p. 109-119.

PORGE, Erik. *Jacques Lacan, um psicanalista: percurso de um ensino*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

RAHME, Mônica; MRECH, Leny Magalhães. Proliferação de objetos e empuxo ao gozo: impactos do discurso capitalista na educação. In: _____. *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. São Paulo, 2010.

RAMIREZ, Lidia. Experiencias: los niños y los adolescentes de hoy. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 139-151.

RECALCATI, Massimo. Une application de la psychanalyse à la clinique du groupe: l'homogène et l'aléatoire. *Mental: Revue Internationale de Santé Mentale et psychanalyse appliquée*, n. 10, maio de 2002. p. 99-110.

_____. A questão preliminar na época do Outro que não existe. *Latusa digital*, Ano 1, n. 7, julho de 2004.

_____. Os destinos contemporâneos da sublimação. *Latusa: objetos soletrados no corpo*, Rio de Janeiro, v. 12, 2007.

REIS, Andréa; MORAES, Lourenço Astúia de. Grupo, interpretação e transferência. In: MACHADO, Ondina Maria Rodrigues; GROVA, Tatiane. *Psicanálise na favela: projeto Digaí-Maré, a clínica dos grupos*. Rio de Janeiro: Associação Digaí-Maré, 2008, p. 91-98.

RINALDI, Doris. Apresentação. In: RINALDI, Doris; JORGE, Marco Antônio Coutinho (org.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002.

RODRIGUES, Sérgio. Aluno não quer dizer sem luz (2013). *Veja online, Blog Lendo a lenda*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/lando-a-lenda>>. Acesso em: fevereiro de 2015.

ROSA, Miriam Debieux. Viver em tempos sombrios: do gozo à experiência compartilhada. In: *Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise (Online)*, v. 2, 2010, p. 1-13.

RUDGE, Ana Maria. As teorias do sujeito contemporâneo e os destinos da psicanálise. In: _____. (org.). *Traumas*. São Paulo: Escuta, 2006.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Jácia Maria Soares. *A transferência no Processo Pedagógico: quando fatores subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientação: Ana Lydia Santiago - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 24 de março de 2013.

SOLIMANO, María Leonor. Gadget. In: SCILICET: os objetos *a* na experiência psicanalítica. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. p. 143-145.

SOUÉIX, André. O discurso do capitalista. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.). *Goza!: capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Ágalma, 1997, p. 40 - 48.

SOUZA, Aurélio. *Os discursos na psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2003.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. O espectador inocente. In: GOLDENBERG, Ricardo (org.). *Goza!: capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Ágalma, 1997, p. 71 - 91.

TIZIO, Hebe. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003, p.163-183.

TROIANOVSKI, Leonora. Experiencias: el sujeto del inconsciente. In: TIZIO, Hebe (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 153-163.

UBIETO, José, R. Ideologias de bem-estar, standards corporais. In: SCILICET: os objetos *a* na experiência psicanalítica. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2008. p. 158-160.

VIEIRA, Marcus André. A (hiper)modernidade lacaniana. In: *Latusa: a política do medo e o dizer do psicanalista*. Rio de Janeiro, v. 9, 2004, p. 69-81.

VOLTOLINI, Rinaldo. A 'inclusão' conduz ao pior. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE - USP, 5., 2004, São Paulo. *Anais*. São Paulo, 2004.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: ARAÚJO, Nina V. de; AIRES, Suely; VERAS, Viviane (org.). *Linguagem e gozo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 197-212.

_____. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. Como Marx inventou o sintoma?. In: _____ (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 297-331.