

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU**

ROSÉLI MARIA OLABARRIAGA CABISTANI

SENTIDOS DA FUNÇÃO PATERNA NA EDUCAÇÃO

Porto Alegre

Mai 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSÉLI MARIA OLABARRIAGA CABISTANI

SENTIDOS DA FUNÇÃO PATERNA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nadja Hermann

Porto Alegre

Maio 2007

SENTIDOS DA FUNÇÃO PATERNA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em ____ de maio de 2007.

Eduardo Ely Mendes Ribeiro - PPG em Ciências Sociais - PUCRS

Margareth Schäffer - PPG em Educação - UFRGS

Maria Cristina Poli - PPG em Psicologia Social e Institucional - UFRGS

À Helena, que de forma tão definitiva me levou a pensar no futuro da educação, agradeço pela paciência e pela torcida amorosa com que acompanhou este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Nadja Hermann, que aceitou me acompanhar neste percurso, por sua leitura crítica, orientação e compreensão, em relação ao tempo que precisei para chegar ao momento de concluir.

Aos professores Maria Cristina Poli, cujas idéias foram de muito proveito para esta pesquisa e Eduardo Ely Mendes Ribeiro, por sua pronta disponibilidade em acompanhar este momento de trabalho.

À professora Margareth Schäffer, que também esteve presente na banca de qualificação e em muitos momentos desta elaboração. Agradeço as aulas, tão instigantes, que serviram de reflexão e questionamento, as palavras de incentivo, bem como as inúmeras conversas sobre a tema da tese.

À Carmen Backes, amiga e colega, cuja leitura permitiu desfazer alguns nós.

À Maria Cristina Carvalho da Silva, amiga querida, agradeço a leitura de alguns escritos, que ela soube devolver num outro ponto...

À Simone Rickes, que num momento crucial escutou no meu trabalho o que eu mesma não tinha podido ouvir.

Aos colegas do cartel das novas formas de parentalidade da APPOA, em cujas trocas eu pude ir tecendo os fios desta tese.

À Ana Maria Medeiros da Costa, que com sua escuta fina, desta e de muitas histórias, possibilitou que eu pudesse escrever este trabalho, tornando-o uma experiência de travessia.

Aos colegas da FACED e especialmente aos colegas do DEBAS, que possibilitaram meu afastamento em certos momentos, para a elaboração do trabalho. Sou muito grata às palavras de incentivo e carinho com que acompanharam esse percurso.

À Lucy Linhares da Fontoura, pela disponibilidade e amizade, que foram tão importantes.

À Cristiane Costi que fez a revisão de português com tamanha generosidade.

Aos meus pais, Etel e Lídio (em memória), que sempre apostaram no meu futuro e na minha educação.

Aos meus irmãos, Antônio Carlos, e Luiz Homero, com quem sempre pude e sei que posso contar.

Às inúmeras pessoas, alunos, professores e amigos, que também fizeram parte desta travessia, tantos...

RESUMO

Esta tese investiga os discursos atuais, presentes no campo da educação e da sociedade em geral, que denunciam, ao mesmo tempo que promovem, a “carência do pai” no exercício da autoridade e nos cuidados da prole. Tais discursos emergem impulsionados pelas novas configurações familiares, recebidas como estranhas e ameaçadoras, podendo causar ruptura nos laços sociais. É possível perceber aí o efeito fantasmático que opera no discurso educativo, que acaba denunciando um fracasso antecipado, como efeito da nostalgia da família tradicional, cada vez mais distanciada de nossa realidade. Para investigar o que produz essa posição de reivindicação de um “pai forte”, nossa pesquisa foi buscar na teoria essas respostas. Buscamos recortar interpretantes do laço social e suas expressões sintomáticas. Para tal, expusemos o tema da função paterna, como surge nas obras de Freud e Lacan, buscando acompanhar sua incidência na estruturação do sujeito, desde o desamparo primordial. Trata-se de uma pesquisa teórica, que tem como questão os sentidos que as novas formas de exercício da função paterna têm para a educação, considerada como laço social. Com Freud, acompanhamos os desdobramentos da função paterna no complexo de Édipo e a abordagem da temporalidade do Édipo em Lacan permitiu situar o pai a partir do registro do imaginário, do simbólico e do real, em referência ao conceito de falo, como significante da falta no Outro. Tematizar a função paterna a partir desses registros permitiu diferenciar a função paterna simbólica da fantasmática presente na dimensão imaginária do pai, esse que é significado como “carente”. Usamos como dado empírico, alguns casos, tomados em sua exemplaridade, na perspectiva do tema da função paterna. A tese indica que, o diálogo da psicanálise com a educação, permite desmistificar construções fantasmáticas, indutoras de uma interpretação última dos sintomas sociais, como essa do discurso da carência paterna. Valer-se da pluralidade dos sentidos da função paterna na educação, é uma forma dos educadores responsabilizarem-se pelo ato educativo, numa posição de abertura às contingências históricas que as vicissitudes dos laços sociais produzem.

Palavras-chave: Função paterna; Desamparo; Romance familiar; Psicanálise; Primeira educação; Édipo e castração; Autoridade; laço social.

ABSTRACT

This thesis investigates the current discourses present in the education field and in the society in general, that denounce at the same time they promote the “lack of the father” in the authority exercise and the cares of the offspring. Such speeches emerge stimulated for the new familiar configurations, received as strange and threatening, being able to cause break in the social ties. It is possible to note there the fantasized effect that operates in the educative speech denouncing an anticipated failure, as effect of nostalgia of the traditional family, more and more distant from our reality. To investigate what produces this position of claim of a “strong father”, the author searches in the theory these answers. We elect interpreters of the social tie and its symptomatic expressions. For such, we displayed the issue of the paternal function, as it appears in Freud and Lacan works, searching to follow its incidence in the subject structuring, since the primordial abandonment. This work is a theoretical research that focus the senses that the new forms of exercise of the paternal function have for education, considered as social tie. With Freud, we follow the implications of the paternal function in the Oedipus complex and the approach of the temporality of the Oedipus in Lacan allowed to situate the father from the registers of the Imaginary, the Symbolic and the Real, in reference to the concept of phallus, as significant of the lack in the Other. Establishing as a theme the paternal function from these registers allowed to differentiate the symbolic paternal function, of the present fantasized in the imaginary dimension of the father, this that is meant as “lacking”. We use as empirical data, some cases, taken in their exemplarity, in the perspective of the subject of the paternal function. The thesis indicates that, the dialogue of psychoanalysis with education, allows demystifying fantasized inductive constructions of a last interpretation of the social symptoms, as this of the speech of the paternal lack. To use itself the plurality of the directions of the paternal function in education, is a form of the educators to make responsible for the educative act, in a position of opening to the historical contingencies that the vicissitudes of the social ties produce.

Key-words: Paternal function; Abandoning; familiar romance; psychoanalysis; first education; Oedipus and castration; authority; social tie.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA	16
2.1	EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO LAÇO SOCIAL.....	21
2.1.1	Psicanálise e educação: encontros e desencontros	26
2.1.2	Psicanálise e interpretação: um possível encontro com a educação	30
2.2	EXPRESSÕES SINTOMÁTICAS DO LAÇO SOCIAL.....	35
2.2.1	As Observações e suas interpretações: o pai como sintoma	39
3	O LAÇO SOCIAL E A FUNÇÃO PATERNA NO ORDENAMENTO DA ESTRUTURAÇÃO SUBJETIVA	48
3.1	O DESAMPARO PSÍQUICO E A DEPENDÊNCIA DO OUTRO PRIMORDIAL.....	48
3.1.1	Da falta de objeto ao objeto fiador	57
4	O EDÍPICO E A FUNÇÃO PATERNA	64
4.1	ÉDIPO E CASTRAÇÃO.....	64
4.2	O DOMÍNIO DO SIMBÓLICO, IMAGINÁRIO E DO REAL.....	70
4.3	A FUNÇÃO PATERNA.....	77
5	AS FUNÇÕES PARENTAIS E A QUESTÃO DA AUTORIDADE	88
5.1	DESVELANDO A MULTIPLICIDADE DAS FUNÇÕES FAMILIARES.....	88
5.2	A FUNÇÃO DA AUTORIDADE NO LAÇO SOCIAL.....	94
5.3	ROMANCE FAMILAR E ENDIVIDAMENTO NA EDUCAÇÃO.....	99
5.3.1	Os efeitos do discurso de apelo ao pai no documentário “Falcão - meninos do tráfico”	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ABERTURA A NOVOS SENTIDOS	109
	REFERÊNCIAS	115

1 INTRODUÇÃO

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas ___ e no meio da travessia não vejo! ___ só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 1986, p. 26).

O tema da tese foi surgindo quando comecei a escutar uma inquietação que provinha de diferentes lugares e sob diversas formas discursivas. Apresentou-se como um problema quando eu me vi em dificuldades, enquanto professora, para dar conta de um ensino que parecia esbarrar numa certa surdez dos alunos. Havia resistência, mas, se há resistência, essa nunca está situada só de um lado. Tínhamos uma duplicidade nessa resistência que consistia num ponto de ignorância entre o que eu tentava transmitir e o que era escutado.

Esse problema se fez anunciar a partir das aulas, quando eu trabalhava a temática da estruturação subjetiva, partindo da teoria psicanalítica e situando a passagem do sujeito humano pelo complexo de Édipo, pelo complexo de castração e sua assunção à condição de sujeito desejante, a partir do lugar que lhe é conferido no discurso parental. Há nessa forma de apresentar o tema o pressuposto de que o sujeito só é suporte das aprendizagens quando acede à essa condição de sujeito desejante. Para ter acesso a tal posição uma criança precisa encontrar formas de prender-se ao mundo dos significantes e nesse mundo ela é introduzida através do que se denomina função materna e função paterna.

Não encontrávamos dificuldades em conceitualizar a função materna, mas o impasse ocorria com o conceito e a compreensão do que pode operar como função paterna, a despeito de toda a teoria explorada. Essa espécie de mal-entendido esbarrava nos discursos que na atualidade denunciam a falta do pai no lugar em que esse é idealmente esperado. A função paterna é ordenadora da constituição subjetiva, e, se ela muda, conseqüentemente algo pode mudar na subjetividade. Como afirmamos acima, esse é um tema que se presta a mal-entendidos, isto é, à superposição de categorias diferentes, a saber, papel social, ou lugar do pai na organização familiar e função paterna.

Valho-me da exemplaridade de uma situação apresentada em aula por uma aluna, pois, a partir dela, é possível pensar a distinção dessas duas categorias, isto é, o papel do pai ou seu lugar na organização familiar e a função paterna. Essa aluna, professora de educação infantil, trouxe a seguinte situação com relação a uma pequena aluna, de 4 anos de idade, à qual iremos nos referir através do nome fictício de Anita. A menina fora adotada por uma mulher solteira, mãe dedicada, que vivia só com Anita. Ouvindo as outras crianças falarem do pai que viria buscá-las na saída da escola, Anita passou a encenar a mesma situação: Dava adeus à professora e dizia que o pai à estava esperando. Em casa pedia à mãe que lhe desse um pai e às vezes chorava copiosamente. Como a cena da espera do pai se repetia, a mãe foi comunicada pela professora e então contou o que acontecia em casa. Muito angustiada, essa mãe disse à professora que estava pensando seriamente em “arrumar” um namorado, pois não podia ver a filha sofrendo daquele jeito. O que temos nessa situação é a falta de alguém que exerça o papel de pai nessa família, porém, algo da ordem da função paterna já está marcado, uma vez que a encenação da menina aponta justamente ao lugar vazio da presença paterna. A ausência do pai, é presentificada, isto é, simbolizada à medida em que é nomeada. Essa mãe transmitiu a Anita uma falta e não está em posição de completude com relação à criança; manifesta-se nela um desejo que está para além da filha e é isso o que a leva a pensar em “arrumar” um namorado. Nesse sentido, a falta na mãe operou uma função, a do terceiro, que podemos chamar de função paterna, embora, ao longo de nossa pesquisa, veremos que trata-se de um conceito bem mais complexo do que esse exemplo permite esclarecer.

A singularidade dessas situações, como a exemplificada acima, articula-se na vida moderna. Sabemos das *conseqüências da modernidade*, parafraseando o título de Giddens (1991), e as mudanças que o fim da sociedade tradicional e suas instituições trazem produzem movimentos e descontinuidades que incidem sobre a segurança ontológica, sobre a consistência dos conceitos e valores com os quais nos deslocamos no mundo. Essa insegurança ontológica se traduz nas interrogações: quem sou, quais os meus valores, como educo meus filhos?

Diante desse quadro, também os valores educacionais são colocados em dúvida, considerando-se a educação no âmbito da família, da rua ou das instituições escolares e educativas de maneira geral. Quem faz o quê? Quem se responsabiliza pela formação de nossas crianças?

Trabalhamos com o pressuposto de que a função paterna está diretamente implicada na educação. A educação é produtora de laços sociais, e é o percurso que faz um ser humano no processo de tornar-se sujeito de sua história, responsável por seus desejos e seus atos, junto a seus semelhantes. Ela (a educação) depende de uma função que situa o sujeito no campo do simbólico, no universo da linguagem e da cultura, a saber, a função paterna. Para estudar a educação nessa perspectiva trabalhamos com a categoria de laço social, tal como essa surge nos textos freudianos, principalmente naqueles que se dedicam a pensar o homem na cultura, bem como em alguns textos de Lacan e de autores contemporâneos que atribuíram um lugar privilegiado à noção de laço social para pensar a subjetividade humana.

Sabemos que a educação está em crise (mas quando não está?), assim como o papel do pai, mas a função paterna, que pode ser distribuída entre diferentes agentes, estaria necessariamente mal? Estando ela em crise, seria a responsável pelo que nomeamos como sintomas educacionais? Diante desse quadro, precisamos compreender o que é a função paterna, qual sua importância para a estruturação subjetiva e o que vem acontecendo com ela, mais além de estabelecer uma relação de causa-efeito, é preciso acompanhar o movimento dos conceitos.

Muito se tem falado, escrito e debatido em torno da temática das funções parentais/familiares. Fragmentação, fragilização, pulverização, carência, dispersão, declínio da função paterna são só alguns dos termos através dos quais a psicanálise tem abordado a crise de referências na qual se encontra o sujeito contemporâneo. Essa multiplicidade terminológica já indica a falta de acordos teóricos em torno do tema. Ao nos referirmos à fragmentação da paternidade, por exemplo, estaríamos falando de uma dispersão do papel social do pai? Estaríamos aí apontando um certo enfraquecimento do pai ao nível do registro do imaginário (papel social) e/ou do registro simbólico (função paterna)?

A família, para Freud, estava situada numa análise centrada no complexo de Édipo. É legítimo então perguntar se a família hoje, considerando as modificações sofridas, não deveria ser analisada a partir de outras referências? Lacan introduziu essa mudança no seio da teoria a partir de referências estruturais, especialmente das elaborações a respeito da função paterna e sua incidência sobre a subjetividade humana.

Quando Lacan apontou o declínio da imago social do pai, correlacionando-o ao aparecimento da Psicanálise, não mencionou o termo função, mas o termo imago, e isso faz diferença.

E a função paterna, então, a que está referida e em que difere da imago paterna? Função, em psicanálise, nos remete ao domínio do simbólico, esse campo metafórico em que se pode nomear um elemento na sua ausência, função própria à linguagem por excelência. Lacan (1957-58) afirma que uma metáfora é um significante que surge no lugar de outro significante. A função do pai é a de um significante, de uma metáfora. É bem verdade que se trata de um significante muito especial, pois é o significante que substitui o significante materno, da primeira simbolização.

As mudanças na família e no exercício da parentalidade têm sido alvo de muitos questionamentos a partir do discurso social, e esse discurso social incide sobre a forma como as pessoas constituem suas próprias representações de família. É então relevante perguntar se tais discursos operam mudanças em nível do complexo de Édipo e conseqüentemente, em nível da função paterna, como operadora da própria estrutura edípica.

Não é possível pensar a subjetividade “desencarnada”, o que nos faz interrogar justamente a função paterna, pois se trata de uma função, um lugar demarcado; porém, não é indiferente quem o “encarna”. Na medida em que muitas pessoas podem ocupar esse lugar, devemos perguntar quem se responsabiliza e se há de fato quem se responsabilize. Encontramos hoje crianças e jovens convivendo com o segundo ou terceiro marido da mãe, com a nova esposa do pai (que pode ter tido várias depois da mãe de seus filhos), com avós que criam os netos na ausência dos pais biológicos, ou que mesmo estando presentes, conduzem-se como filhos e não como pais. Muitas outras composições familiares se apresentam, como aquelas constituídas por tios e/ou parentes mais ou menos próximos. Temos também a situação das crianças adotadas formal ou informalmente por casais ou famílias e ainda aquelas crianças e jovens que, abandonadas ou retiradas de suas famílias, ficam sob a guarda e responsabilidade do Estado, em instituições estatais ou jurídicas de abrigo, com fins sócio-educativos e de reeducação. Cada um desses grupos ou instituições assume tal responsabilidade de formas diferenciadas e a questão da legitimidade e da autorização do exercício das funções de cuidar, proteger, amar e dar limites, próprias às funções parentais, também varia.

Faz muita diferença na estruturação subjetiva de uma criança ou jovem se ela tem acesso àquilo que a família pode transmitir de sua história, tradição e filiação. O freqüente desamparo a que são relegadas essas crianças e jovens nos leva a interrogar o papel da educação em suas vidas, e essa é uma questão de enlace entre psicanálise e educação.

A partir das mudanças nos modos de exercício das funções parentais, quais as conseqüências educacionais que temos atualmente?

Dentro do contexto das funções parentais, temos ainda que o papel social do pai vem sendo muito discutido, na perspectiva de sua presença ou ausência, de sua eficácia como autoridade ou de sua inoperância. Mas a questão da autoridade não se restringe a um problema do pai de família. A discussão da crise da autoridade abrange vários campos, e, embora não seja nosso propósito dar conta dessa ampla temática, podemos pensá-lo a partir da educação, campo de nossos estudos, preocupações e intervenção.

No âmbito educativo os processos valorativos são hoje caracterizados pela pluralidade, e não há mais a certeza do caminho correto. A crise de autoridade do mundo moderno afeta profundamente a educação, que precisa repensar o conceito de autoridade no qual esteve apoiada e que não possui mais validade geral.

Como apontou Arendt (1968, p. 245-246):

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

A autora afirma que a recusa da autoridade pelos adultos significa a recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. Essa é uma afirmação muito forte, pois aponta que estaríamos abandonando nossas crianças a sua própria sorte.

Encontramos hoje a atribuição das causas do fracasso educacional, no sentido amplo do termo - isto é, não apenas os fracassos no campo ensino-aprendizagem, mas no terreno comportamental -, à falta de "limites", o que advém de uma interpretação da função de autoridade enquanto falha. É um clamor que escutamos freqüentemente: precisamos de uma autoridade que realmente funcione.

Seria uma precipitação de sérias conseqüências tomar esses enunciados como demandas a serem atendidas, porque significaria aceitar que tudo estava bem

quando a tradição nos guiava . Um precioso alerta que Arendt faz chama a atenção para o fato de que

O fim de uma tradição não significa que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam mais contra ela. (ARENDR, 1968, p. 53).

A afirmação acima ajuda a interrogar as razões nas quais se apóiam e as quais sustentam os discursos contemporâneos em seu clamor por lei, por um “pai” forte, enfim, por alguém que exerça a autoridade, metáfora do lugar deixado vago na modernidade. Costa (2000) escreve, a esse respeito, que sempre que nos deparamos com o fantasma do risco da dissolução dos laços sociais nos excedemos construindo leis, construindo *pantomimas de pai*. É nessa medida, conforme nos diz a autora, que falta e excesso podem se confundir, não passando do verso e reverso da mesma questão.

Esses discursos devem ser analisados a partir das condições de enunciação que a própria contemporaneidade vem produzindo. Nesse viés, a questão da família e as novas formas de organização da conjugalidade e parentalidade tornam-se um campo a ser rastreado e contextualizado.

O tema da parentalidade contemporânea também nos remete a pensar os deslocamentos dos lugares do feminino e do masculino na atualidade e suas incidências sobre o suposto processo de fragilização da função paterna. Esses deslocamentos são expressos nas mudanças, transformadas em lei, no novo código civil brasileiro.

A partir do ano 2002, tivemos, no Brasil a entrada em vigência de um novo código civil, que coloca na ordem do dia tal discussão, na medida em que importantes aspectos referentes à família ganham uma nova interpretação na lei brasileira. Por exemplo, o código anterior, que era de 1916, definia família legítima como aquela formada pelo casamento formal, enquanto o atual reconhece como família as unidades formadas pelo casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor ou descendente. Outro aspecto a ser ressaltado é a mudança do termo “pátrio poder”, que é substituído pelo termo “poder familiar”, a ser exercido igualmente pelo pai e pela mãe. O homem deixa de ser o “chefe da família”, que

passa a ser dirigida pelo casal, com iguais poderes para ambos. No caso de o marido e a mulher divergirem, não havendo mais a prevalência da vontade do pai, a solução será transferida ao Judiciário (INTERLEGIS, 2007).

Com o declínio¹ da autoridade paterna tradicional, na qual o exercício do poder paterno era assegurado pela lei (código), a função paterna enquanto simbólica é a que realmente conta. A partir daí podemos dizer que os sujeitos passam a ter uma relação de inscrição na linguagem em vez de um modelo instrumental de aquisição da linguagem.

Em psicanálise, a temática do pai e a função de autoridade são freqüentemente tomadas como equivalentes, tendo como amarragem a teorização do Édipo freudiano. Podemos dizer que ainda se equivalem na abordagem lacaniana da função paterna?

Analisar os sentidos da função paterna na contemporaneidade, a partir das mudanças mencionadas, e suas possíveis conseqüências para a educação, foi o objetivo que norteou este trabalho de pesquisa.

É a essa tarefa que nos dedicamos a seguir.

¹ Aqui é o caso de afirmarmos que se trata de declínio, uma vez que estamos referindo a autoridade paterna tradicional, que não se equívale à função paterna.

2 A EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA

Escolhemos propositalmente a palavra educação para diferenciar do uso mais corrente do termo pedagogia, muitas vezes utilizado como sinônimo, pois entendemos que o resgate do sentido da educação como forma de enlace do sujeito com o outro se aproxima mais do propósito deste trabalho, assim como mantém alguns elementos constitutivos do conceito de educação como um processo de socialização e individualização².

Partiremos de uma pergunta simples, pois geralmente são as que mais esforços exigem na busca de respostas e procuraremos manter a suspensão da mesma, para fazer a pergunta trabalhar: **O que é educar?**

A essa interrogação podemos acrescentar outras como forma de potencializar a questão: podemos prescindir da educação? O homem precisa de educação para quê?

Eidam (2005) parte da idéia Kantiana de que o homem é o único ser que precisa ser educado, e a necessidade da educação diz respeito a que os pequenos (as crianças) não estão “prontos” ao nascer. Eles precisam crescer e desenvolver-se com a ajuda dos outros, os adultos. É justamente nessa idéia que Freud (1895) fundamenta sua concepção de desamparo (*Hilflosigkeit*), o qual vai constituir a necessidade primeira de auxílio externo, o auxílio de alguém capaz de proteger e amparar o bebê humano. É esse o domínio que se pode nomear como a primeira educação. A primeira educação tem, então, a função de receber o pequeno ser num mundo que o precede, permitir que sobreviva e seja acolhido na cultura que o cerca.

Para dar conta desse ingresso na cultura, para que a criança possa tornar-se um membro da sociedade, inicia-se um processo que promove a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação desse sujeito. Eidam (2005) propõe resgatar o conceito de **maioridade**³, surgido em outros contextos, que é tão caro à pedagogia

² O termo individualização diz respeito, neste contexto, a permitir que um sujeito possa singularizar-se a partir do próprio laço social.

³ Trata-se de um conceito originado da idéia de emancipação, que possui uma longa história no interior da filosofia e da pedagogia. Atingir a maioridade, significa ultrapassar as tutelas educacionais e servir-se de seu próprio entendimento, mais além do que coloca a exigência jurídica. Para uma leitura da história desse conceito, indicamos o artigo de Hoyer “Maioridade como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema” (2005).

contemporânea. Tal concepção traz à *baila* a pergunta sobre os fins da educação, isto é, “para onde a educação deve conduzir ?”⁴

Eidam desenvolve o argumento de que, tanto em Kant como em Adorno, o ideal da educação, sua finalidade, consiste em libertar o homem de sua menoridade. Tal proposição equivaleria a dizer que os responsáveis pela educação dos pequenos, deveriam ter como horizonte conduzi-los de forma a tornarem-se, eles próprios, desnecessários. Sua dispensabilidade indicaria o êxito de uma educação para a maioria. Porém, alerta Eidam (2005), se o fim da educação é a autonomia, não podemos tomar as crianças como simples objetos do processo educativo, pois estaríamos contradizendo essa finalidade. Considerar a criança como sujeito nesse processo deve servir de base a tal fim proposto, isto é, os meios não são dissociáveis dos fins. No entanto, considerar as crianças como sujeitos não significa deixá-las entregues a si mesmas, pois a autonomia é algo que deve ser conquistado ao longo de seu desenvolvimento. Imputar maioria a crianças que ainda não a conquistaram seria o mesmo que condená-las ao abandono educativo. Enquanto finalidade da educação, a maioria deve resultar de um processo de formação.

Vamos retomar alguns usos do conceito de formação, para então voltar à questão da maioria no discurso pedagógico contemporâneo.

Foi entre os gregos que a educação adquiriu a idéia de formação, *paidéia*. Segundo Hermann (2001), a educação entre os gregos compreendia o conceito de *areté*, que foi traduzido para o português como *virtude*. A busca, a finalidade de educar o homem para a virtude, aponta à concepção de moral presente. Seguindo as palavras da autora referida, a *paidéia* platônica diz respeito a idéia de Bem, como “purificação da alma”, isto é, sua conversão.

Platão utilizou-se da conhecida imagem da vida no interior da caverna, onde o homem que não conhece a luz teria dificuldade em distinguir os objetos reais das sombras projetadas na parede da caverna.

⁴ Pergunta de Adorno proferida num diálogo radiofônico em 1969, ano de sua morte e citado por Eidam (2005, p. 111).

No diálogo atribuído a Sócrates, Platão apresenta sua idéia de educação:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem: mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção. (PLATÃO, 2004, p. 229).

Essa metáfora do homem que, liberto da caverna, busca a luz, “[...] transformou-se no paradigma dominante do pensamento educacional do Ocidente” (HERMANN, 2001, p. 26). Apesar das muitas voltas que a discussão sobre a racionalidade humana deu, permaneceu a idéia de que essa deve submeter o lado animal, ou irracional, do homem através da educação. Até Freud, podemos completar, pois a partir daí, as concepções de homem racional, soberano de si, foram, no mínimo, abaladas, mesmo que os educadores freqüentemente tentem ignorar os efeitos do inconsciente que subvertem o ideal de racionalidade.

Arendt (1968) também faz menção ao marco que significou a alegoria da caverna na tradição de nosso pensamento político, associando o ser verdadeiro à clareza das idéias eternas.

Vem então da Grécia o ideal educativo de formar cidadãos, modelar um homem para atingir a perfeição. Tal perfeição implicava em reproduzir um ser maduro, à serviço da comunidade, sem esquecer que o mesmo, liberto da escuridão pela luz da sabedoria, poderia subjugar as forças da irracionalidade que teimavam em aprisioná-lo e empurrá-lo a uma condição de natureza animal. É esse legado grego que Hermann (2001, p. 12) afirma estar vivo na nossa cultura, convivendo num tempo em que o próprio universalismo iluminista, sustentáculo do que chamamos de educação moderna, perdeu sua eficácia, dando lugar a uma pluralidade infinita de possibilidades e “perspectivas orientadoras do agir humano”.

A tradição clássica do pensamento pedagógico pensava o futuro das novas gerações como resultante da idéia de *bem*, que, por sua vez, estava apoiada no ideal de aperfeiçoamento moral, tarefa essa alcançável na medida em que a intenção do educador garantia o sucesso resultante. Esse quadro de certezas pedagógicas perdeu sua estabilidade com a crise da razão, pois um projeto pedagógico exigia uma articulação entre ética e educação fundamentadas na racionalidade, o que não era mais possível num mundo onde o relativismo passava a ser a tônica, desbancando o universalismo de outrora. As justificativas racionais já

não davam conta de tais componentes, uma vez que a própria ética, como categoria relacional, precisaria ser repensada a partir de novas compreensões do sujeito humano. Esse sujeito dividido pelo desejo inconsciente já não poderia mais ser objeto das expectativas de elevação à perfeição, marcado como estava pela falta que lhe é constituinte.

O fundamento ético educacional que conduzia à idéia de perfeição entre os gregos encontrou no pensamento cristão uma nova interpretação, que apresentava o ideal de perfeição condensado no fundamento divino. A educação passava a ser compreendida então como um processo através do qual o homem caminharia no sentido da busca da perfeição, assegurado por Deus. Hermann (2001) argumenta que o termo *perfeição* continuou a ser utilizado mesmo quando as incertezas e as contingências se impunham, o que atesta sua efetividade histórica, então apoiada no fundamento divino como substituto do universalismo em crise. Tal ideal influenciou a política educativa, o movimento escolanovista do século XX e, portanto, os próprios métodos educacionais, que, embora recusando a tradição teológica, assimilaram a idéia de perfeição de diversas formas, assumindo essas várias facetas.

Conforme argumenta Hermann (2001), na filosofia moderna encontramos a tendência de associar a palavra moral ao agir humano individual, e a palavra ética fica reservada para nomear o agir humano no sentido social. Essa divisão seria inviável na tradição grega, onde havia continuidade entre ética pública e ética individual. Na medida em que o individualismo do mundo moderno expandiu-se, a discussão sobre a ética na educação tornou-se de fundamental importância, pois é preciso pensar o que legitima o ato educativo. A educação é impensável fora da vida em sociedade, o que pressupõe que toda intervenção pedagógica legitima-se a partir de um ethos, “[...] pela inscrição, em cada sujeito, de uma história compartilhada de valores, de orientações sobre o que é o bem” (HERMANN, 2001, p. 20).

Do exposto acima podemos extrair algumas reflexões que nos permitem tecer os fios de nossa investigação. Nesses movimentos oscilantes referentes à perda da segurança que o universal oferecia ao agir pedagógico, podemos situar a educação confrontada com seu próprio desamparo, isto é, com a falta de certezas quanto aos objetivos a serem perseguidos e atingidos.

Se na Idade Média a justificação se dava pelo princípio divino, na modernidade surge a necessidade de o homem tornar-se senhor da história, consciente de si mesmo: é preciso pensar a subjetividade.

Há um sujeito que representa e conhece o mundo. Mas como é possível conhecer o mundo? A busca da evidência, da certeza, como garantia da verdade embalou esse “canto de sereia”, tão caro ao ideal iluminista. Dentro desse mesmo paradigma, a crítica de Nietzsche, denunciando os paradoxos da racionalidade moderna iluminista, ocupa um lugar de especial destaque. O “eu” da modernidade constitui-se e sustenta-se sobre o auto-engano, como se gozasse de uma soberania autônoma (e sabemos, graças a Hegel, que o soberano não pode prescindir do escravo, lugar de sua alienação ao outro) que o faz acreditar poder ser a medida da verdade. A crítica nietzschiana à tradição metafísica, segundo Hermann (2001), colide com a teoria educativa, uma vez que essa apoiava-se no sujeito autônomo, capaz de buscar o aperfeiçoamento moral e um humanismo redentor para a sociedade. Tal pensamento questiona a tradição do humanismo e as condições de sua produção, levantando a dúvida sobre a possibilidade de a educação voltar-se para o bem e o aperfeiçoamento moral. Essa crítica contundente colocou de *cabeça para baixo* as certezas emancipatórias, a sustentação da intervenção pedagógica em verdades sólidas e as esperanças de que a educação pudesse conduzir e controlar o comportamento humano desejável. Porém, o pensamento de Nietzsche, para alguns autores, conduz a um individualismo extremado, distante da aposta na relação homem-mundo, abrindo a porta para a pluralidade ética e, conseqüentemente, para o relativismo das relações entre a ética e a educação. Porém, concordar com tal crítica levaria a considerar que a emancipação do ser humano através da educação estava assegurada quando a tradição fornecia o caminho do agir pedagógico, independentemente das mudanças que a concepção de sujeito sofreu. Como estas breves referências, quero destacar que a educação, historicamente, voltou-se para processos de humanização, autonomia e aperfeiçoamento que, embora questionados, criticados e desconstruídos impulsionam para novas interpretações.

Vamos nos propor então pensar a educação na pedagogia, isto é, como pode o ato educativo, ou a educação, traduzir-se em teoria pedagógica. Se pensarmos a pedagogia a partir do ato de conduzir ao saber, como originalmente foi pensada na Grécia antiga, temos hoje que sua tarefa é a de preocupar-se com as metodologias

de como ensinar, a quem ensinar, quando ensinar e o que ensinar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996).

Na medida em que as teorias da educação tomam o educando como objeto de seu saber, posicionam-se fixando um ideal. Daí é apenas um passo para inserir uma “razão puramente instrumental” no processo educacional, segundo o modelo de fabricação de objetos, afirma Eidam (2005). Este autor, na discussão e defesa da maioria contextualizada, propõe que a idéia de formação não pode ser entendida como moldagem. É nessa perspectiva que a pedagogia começa a falhar como articuladora do laço social, porque reduz o sentido da educação à definições metodológicas. Nesse caso, só contam os ideais do educador, e o educando não é um outro com o qual se estabelece uma relação de respeito, um sujeito, enfim, que pode advir mais responsável por suas ações e seus desejos.

Quando nos referimos à pedagogia contemporânea, cada vez mais subordinada aos ideais da ciência e da tecnologia, encontramos o conhecimento como algo impessoal, que está fora de nós e do qual devemos nos apropriar. O que domina é a concepção utilitarista do conhecimento, num sentido estritamente instrumental. Qual o efeito formativo que pode ter uma educação assim conduzida? Tal educação, promovida pela prática pedagógica instrumental, pode produzir experiência no sentido da formação, mais além da informação? Essas são questões que nos propomos a desenvolver a seguir.

2.1 EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO LAÇO SOCIAL

Desde a modernidade, a educação está relacionada à escola, mas é preciso retomar seu sentido mais amplo, isto é, a educação como campo onde a transmissão de saberes ocorre através das mais diversas redes e estruturas sociais, de uma geração a outra. A concepção de transmissão aqui não se reduz a idéia de “transporte” de algo de um lugar a outro, como muitas vezes foi interpretado o uso desse termo no campo educativo. A palavra “(trans)missão” implica a palavra missão, que, conforme alertam Rickes e Stolzmann (1999), pode evocar algum incômodo ao recordar uma antiga concepção, que fazia equivaler a docência ao sacerdócio. Apesar do inconveniente ao destacar um significativo mercado pelo uso,

as autoras acima mencionadas propõem a reflexão sobre a leitura literal, daquilo que a palavra transmissão permite ver. Aquele que educa o faz devido ao reconhecimento de uma posição na qual assume uma responsabilidade, um compromisso com outro sujeito. Rickes e Stolzmann (1999) destacam vários sentidos para a palavra missão, dentre eles justamente o sentido de “obrigação, compromisso, dever: missão de pai”, que interessa-nos ressaltar. Pode-se argumentar que mal a educação foi resgatada do campo materno, onde esteve por muito tempo subordinada, e já atribuímos sua pertença ao campo paterno. Porém, observam nossas autoras, há algo aí que pode ampliar a discussão, pois ser pai implica o sujeito, traz um reposicionamento frente à linguagem. Não é possível ser um *ex. pa⁵*, pois, uma vez que alguém torna-se pai, nunca mais deixará de sê-lo. Pode ser ausente, falho, fraco, rigoroso ou mesmo bondoso, mas não há como desfazer tal ato. Algo semelhante ocorre com quem ensina; seu lugar no mundo está marcado. No entanto, a questão paterna aqui traz outro sentido que interessa muito nesse contexto e que é o seguinte, nas palavras das referidas autoras :

Sabemos o quanto a educação tem como efeito o deslocamento do corpo da mãe para o corpo social, com a conseqüente possibilidade de habitar o coletivo e compartilhar valores preconizados numa determinada época e cultura, deslocamento este que se produz por obra daquele que encarna a função paterna. Trata-se então de uma missão de pai. (RICKES; STOLZMANN, 1999, p. 45).

Através dos processos de educação e castração, que em psicanálise guardam uma certa equivalência, fazemos a aposta de que o sujeito chegue a “encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos”, como afirmou Calligaris (1995). Tal pretensão assemelha-se à proposta de educar para a maioria. Devemos ressaltar, no entanto, que ao pensar a educação com a psicanálise, o ideal de autonomia não se sustenta. Não se trata de negar a autonomia, mas de relativizar a idéia de um sujeito racional, totalmente autônomo, uma vez que a condição de ser sujeito, para a psicanálise, pressupõe a dimensão do desejo inconsciente e, portanto, da própria infância, esquecida e rememorada a cada emergência do sujeito do desejo. Essa dimensão remete à invenção legada por Freud na virada do século XIX para o século XX: o homem não é mais senhor, nem em sua própria morada.

⁵ Termo utilizado em sua forma interrogativa por Giongo (2005), como título de um trabalho que discute a paternidade contemporânea.

Uma vez que nossa abordagem recorta-se desde o terreno da psicanálise e de suas conexões com a educação, onde a linguagem tem papel decisivo na estruturação da subjetividade, procuremos na etimologia da própria palavra *educar* a polissemia que ela guarda. De origem latina, língua na qual escreve-se *educare*, o verbo educar ganha os sentidos de cuidar, criar, alimentar, instruir, cultivar o espírito, transmitir e formar. Ainda vale a pena referir o que Lajonquière (1993) situa como significações poéticas do verbo educar: moldar, esculpir e escrever. Esses sentidos trazem a idéia de marca, de inscrição simbólica, como algo que se intromete na condição existencial do sujeito.

A educação compreendida desde aí implica a formação (*Bildung*), conceito que na tradição dos estudos humanísticos alemães, inclui componentes culturais, interiorização de regras morais e sistemas sociais que tornam possível a vida na civilização, segundo Reichenbach (2003).

Gadamer (1998) ao desenvolver a história do conceito de *Bildung*, destaca que nesse encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*), que duplica-se “misteriosamente”, abrangendo a um só tempo os sentidos de “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*). Para o autor, “[...] o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 1998, p. 50).

A formação, assim como a transmissão, implica o laço social, questão educativa por excelência. O problema a ser examinado aqui é a que formação nos referimos, pois estamos constantemente confundindo formação com informação, que são coisas muito diferentes. Bondía (2002) traz uma reflexão sobre esse tema, afirmando que informação não é experiência, e que esta sim tem a capacidade de formar e transformar.

O que é uma experiência? O autor acima parte dos sentidos que a palavra *experiência* tem em várias línguas. Em português, é “o que nos acontece”; em francês, “*ce que nous arrive*”; na língua espanhola, é “*o que nos passa*”; e, finalmente, em inglês, “*that what is happening to us*”. Trata-se de algo que nos toca, que nos passa, num sentido muito subjetivo, porém, na sociedade da informação rápida em que vivemos, a informação está mais a serviço de cancelar nossas experiências, afirma o autor. Podemos receber muitas informações, mas isso nada

garante que algo tenha acontecido, no sentido da experiência mesmo. Para que uma experiência aconteça e produza efeitos é preciso

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 19).

Esse sujeito, suspenso de suas certezas, que se deixa marcar pelo acontecimento, não é o sujeito senhor de si, forte, autônomo e inatingível, ignorante do fato de que não é o único autor de sua história.

A possibilidade de a educação resgatar sua função de produzir laço social passa pela inclusão da dimensão da experiência, processo através do qual ela poderia retomar seu caráter formador e transformador. A ciência moderna, cartesiana, desconfia da experiência, afirma Bondía (2002). A experiência transformada em elemento do método torna-se experimento, “uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência”. Com isso perde-se “o que nos acontece”, o saber da experiência, e o conhecimento é separado da vida humana. Há um inflacionamento de informações e conhecimentos e pouco lugar para a singularidade da experiência. Efeitos gerados pela unificação do mercado em escala universal. Essa unificação tornou-se possível devido à universalização que o discurso da ciência introduziu. Discurso científico e discurso capitalista unidos no mesmo processo. Surge com isso o que se chama mercado de saber, onde as pessoas não são somente tocadas pelos objetos de consumo exteriores, mas, internamente, pelo saber, guindado à posição de objeto de consumo, que através das mídias globalizadas, chega até nós como um meio de adquirir um saber total sobre tudo. Lacan refere-se a esse conceito de mercado de saber, em uma aula de 20 de novembro de 1968, no seminário *De um outro ao Outro* (LACAN, 1968-1969).

Confrontando informação e experiência, podemos afirmar que se o experimento é genérico, a experiência é singular, produzindo diferença e pluralidade, o que a torna especialmente valiosa para a educação, pois seu compartilhamento é o que a legitima e faz laço social. Costa (2000), argumenta que é a transmissão da experiência que confere autoridade ao vivido. É preciso o endereçamento a um

outro, o que justamente aponta à insuficiência do sujeito que enuncia e à insuficiência do Outro. Ao pensarmos na função do professor e de seu aluno, podemos argumentar que ao transmitir conteúdos curriculares, para que o conhecimento produza efeitos de sentido, que marque o aluno, se faz necessário que o professor transmita algo da ordem do vivido, da experiência mesmo. É nesse esforço que o professor transmite sua própria insuficiência, isto é, que sua autoridade não está dada, mas que pode vir a se sustentar graças a essa experiência de compartilhamento. Ele transmite então sua falha e possibilita que seus alunos questionem os limites de seu saber. Ao fazê-lo, o aluno encontra a possibilidade de inserir-se nesse encontro como alguém que estando em formação, também pode produzir saber, um saber sempre incompleto, como todo o saber humano.

Trata-se de uma posição ética a ser resgatada, para não ficarmos a repetir que a autoridade do educador está em crise. Essa queixa é ouvida freqüentemente nas instituições escolares e as preocupações com a ética, tomadas desde tal perspectiva, acabam inevitavelmente provocando intervenções autoritárias, na tentativa de resgatar a autoridade da tradição, que na contemporaneidade não é mais possível. O correlato de tais intervenções é a produção de atos violentos por parte dos educandos, que respondem especularmente ao autoritarismo das instituições educativas, sejam elas escolares, agências sócio-educativas, de natureza governamental, jurídicas ou mesmo intervenções do próprio grupo familiar.

O diálogo entre psicanálise e educação vem permitindo a reflexão e a construção de um campo de contribuições recíprocas sobre o que possibilita o ato educativo, mais além das previsões apocalípticas sobre o futuro da educação, geradoras de uma paralisia estéril e de indiferença para com nossos jovens. É algo da história desse diálogo que apresentamos na seqüência.

2.1.1 Psicanálise e educação: encontros e desencontros

Para Lacan discurso é justamente o que faz laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Dessa perspectiva, educar torna-se prática social discursiva e responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social (KUPFER, 2000, p. 35).

A psicanálise nasceu como uma prática restrita aos consultórios psicanalíticos, mais precisamente com Sigmund Freud. É legítimo perguntar então como uma teoria nascida da prática clínica pode dialogar com a educação, que depende de um *ethos*, ou seja, de um mundo compartilhado de crenças, valores e trocas simbólicas.

Freud não escreveu nenhuma teoria ou tratado sobre educação, mas limitou-se a apontar que o conhecimento acumulado pela psicanálise seria do interesse da educação, no sentido de que a psicanálise poderia transmitir aos educadores uma compreensão da “mente das crianças”, à medida em que sua teoria “...trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância” (FREUD, 1913, p. 224)⁶. Essa esperança de permitir que os educadores, reconciliados com sua própria infância recalcada, pudessem conduzir um agir pedagógico mais flexível, foi uma posição que guiou Freud, nos vários escritos em que faz referências ao campo psicanálise/educação. O aproveitamento das pulsões sexuais para a aprendizagem poderia ser um forte aliado dos educadores, que em vez de insistirem numa normalização da criança, fonte das neuroses, poderiam favorecer a expressão das pulsões consideradas socialmente imprestáveis ou perversas. Tais pulsões, se não fossem reprimidas, mas desviadas de seus objetivos originais para fins mais valiosos socialmente, poderiam constituir fonte de importante contribuição para o desenvolvimento da própria criança e da sociedade. A esse processo Freud denominou sublimação. Deve-se considerar, no entanto, que essas

⁶ A maior parte dos textos de Freud consultados ao longo deste trabalho são da tradução brasileira, da Imago editora. A escolha dessa edição, se deve ao fato de que as notas de rodapé da edição são bons guias para situar os vários desenvolvimentos posteriores em que o autor modifica suas idéias e elaborações. Há também a facilidade de consulta da edição eletrônica das obras completas o que é uma ferramenta muito útil para a pesquisa. Como minhas leituras prévias de Freud foram da tradução espanhola da Biblioteca Nueva, estive atenta aos problemas de tradução, recorrendo a esta última sempre que alguma dúvida conceitual surgia.

sugestões constituíam uma crítica lançada por Freud às práticas educativas e aos pedagogos de sua época.

Muito foi escrito a propósito desse tema e muitos foram os psicanalistas a empreenderem tentativas de “casar” a psicanálise com a educação. O livro de Catherine Millot, lançado em 1979, fez uma contundente crítica a todas as tentativas de fundar uma educação psicanaliticamente orientada. Passados 25 anos da escrita dessa obra, seus argumentos e conclusões ainda são uma referência importante a todos os interessados em pensar as conexões entre psicanálise e educação. Millot (1982) propõe-se a responder três questões na introdução de seu livro, que são as que seguem:

- 1- É possível uma “educação psicanalítica”, no sentido, por exemplo, de que à educação se proporia um objetivo profilático com respeito às neuroses, extraindo assim uma lição da experiência psicanalítica no que diz respeito ao valor patogênico da repressão das pulsões, geradora de recalque?
- 2- Pode-se conceber uma pedagogia “psicanalítica”, no sentido de que se proporia os mesmos fins que a cura de mesmo nome: resolução do complexo de Édipo e “superação da rocha da castração”?
- 3- Pode-se conceber uma pedagogia “psicanalítica”, no sentido de que essa se inspiraria no método psicanalítico para transferi-lo à relação pedagógica? Pode haver neste sentido uma aplicação da psicanálise à pedagogia? (MILLOT, 1982, p. 9-10, tradução nossa).

A essas perguntas, a partir de uma consistente fundamentação e argumentação, a autora responde com um não.

Não é possível uma “educação psicanalítica”, com o objetivo de prevenir as neuroses, uma vez que as posições do educador e do psicanalista são excludentes, devido à diferença entre o processo pedagógico e o processo psicanalítico. Enquanto o primeiro está a serviço da civilização, e, portanto, conta com o recalque a seu favor, o segundo visa levantar o recalque. Mas Millot, faz uma importante ressalva, ao dizer que da experiência psicanalítica pode-se deduzir uma ética que serviria à educação. Escreve então:

[...] ética baseada na desmistificação da função do ideal, como fundamentalmente enganoso e oposto a uma lúcida apreensão da realidade. ‘Amor’ à verdade que implica o valor de apreender a realidade, tanto psíquica como exterior, naquilo que possa ter de lesiva ao narcisismo, particularmente no concernente à renúncia a todo fantasma de domínio que o reconhecimento da existência do Inconsciente impõe. (MILLOT, 1982, p. 208, tradução nossa).

A citação acima, traz a proposição de que o educador ao considerar a irreduzibilidade do inconsciente, possa ter uma expectativa menos idealizada da criança, evitando colocar a mesma no lugar de seu eu-ideal⁷, bem como, ao desprender-se de seu narcisismo, possa abster-se do abuso do poder, que seu papel propicia.

A proposta de transmissão de uma ética é o caminho que Kupfer (1989) considera viável para uma aproximação entre psicanálise e educação. Trata-se de transmitir uma ética ao educador, um modo de ver e compreender sua prática educativa. Tal saber poderia gerar uma posição, uma filosofia de trabalho, dependendo das possibilidades subjetivas do educador. A psicanálise viria então a contribuir para formar o pensamento do educador, assim como a filosofia, a antropologia, a história e várias outras disciplinas. Essas eram as ressalvas que Kupfer fazia em sua obra, apontando e concordando com os limites já situados por Millot (1982).

O livro de Maria Cristina Kupfer, *Freud e a educação: o mestre do impossível* (1989), obteve uma grande aceitação entre os educadores, a ponto de, em 1999, a autora publicar um artigo intitulado *Freud e a educação dez anos depois* (KUPFER, 1999), no qual ressalta que, apesar dos limites que ela mesma se dedicou a apontar, especialmente no que dizia respeito à aplicabilidade da psicanálise na educação, a aceitação continua, os educadores não deram muitos ouvidos a isso, fato constatado também pelo ritmo de vendas, que se mantém ano a ano. Os educadores buscam sua leitura como forma de se introduzirem no estudo da psicanálise. Haveria algo a escutar aí, a partir do que demandam os educadores à psicanálise.

A análise de ambas as obras citadas, *Freud anti-pedagogo* e *Freud e a educação*, permite afirmar que um dos pontos em comum é o fato de concordarem com a posição de Freud⁸, que afirmava que educar, junto com governar e psicanalisar são tarefas impossíveis. Ambas as autoras concordam que tal afirmação refere-se ao fato de que seus efeitos nunca serão satisfatórios e Kupfer (1989), tomando o problema no campo da educação sugere que essa declaração não deve

⁷Termo empregado por Freud, para designar uma formação intrapsíquica que refere-se ao ideal narcísico de onipotência, forjado a partir do modelo do narcisismo infantil. Jacques Lacan também o considerou uma formação narcísica, porém originada na fase do espelho (conceitualização que desenvolvemos mais adiante), pertencente ao registro do imaginário (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967).

produzir paralisia ou a conclusão de que a educação seria inútil. Dizer que a educação é uma profissão impossível pode servir de um valioso alerta, no sentido de apontar os limites da ação educativa, possibilitando lembrar ao educador que o poder da intervenção pedagógica é mais limitado do que se pensava.

Ainda no âmbito dos encontros e desencontros entre psicanálise e educação, cabe referir os estudos publicados na coletânea *A psicanálise escuta a educação* (LOPES, 1998), na qual vários autores examinam as possibilidades dessa interlocução, tomando o tema da transferência para pensar as relações entre professor e alunos, explorando os caminhos que na teoria psicanalítica viriam a contribuir para avançar nessa interface.

É no livro de Lajonquière (2002), que encontramos uma contundente crítica à pedagogia e ao que o autor chamou de *ilusões (psico) pedagógicas*. Segundo o autor, não devemos confundir educação com pedagogia, pois esta última, está atravessada pelas ilusões próprias aos saberes psicológicos modernos e com isso tende a explicar qualquer fracasso educativo como resultante da inadequação, ou de uma falta de relação natural, entre a intervenção do adulto e a maturidade psicológica das crianças e jovens. A consequência dessas ilusões é a renúncia ao ato educativo, uma vez que a legalidade do ato estaria autorizada apenas pelo especialista. Lajonquière afirma a esse propósito:

Assim, se outrora teólogos, moralistas, políticos, filósofos, humanistas e pais de família discorriam sobre as vicissitudes da educação, hoje em dia, ao contrário, os que reclamam para si a potestade de pensá-las e usufruem de certa hegemonia são aqueles que professam um discurso psicopedagógico. Dessa forma, quem sabe sobre educação e portanto fala como especialista na matéria é o *(psico)pedagogo* –suposto hoje detentor de uma série de saberes “psi” aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções “educativas” colocadas em ação. (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 29).

Podemos extrair dessa afirmação a idéia de que, à medida que o saber do especialista (seja ele pedagogo, psicólogo, pediatra ou psicopedagogo) ascende, a posição de saber do professor declina, como já afirmaram Rickes e Stolzmann (1999). As novas formas de ensinar, apoiadas em novas metodologias, por sua vez sustentadas no pressuposto de uma possibilidade de cálculo e projeção dos efeitos ideais a esperar da intervenção educativa, ignoram a discussão em torno do que

⁸ Encontramos a idéia da impossibilidade da educação no prefácio à obra de Aichhorn, *Juventude desorientada* (FREUD, 1925), e novamente Freud refere-se às três profissões impossíveis em *Análise terminável e interminável* (FREUD, 1937).

deve ser transmitido para formar cidadãos e os conhecimentos desejáveis dentro de uma determinada tradição epistêmica. Há, aí, o predomínio da aposta: “[...] na tese da individualidade psicológica como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadureceriam graças a uma estimulação correta conforme o tempo” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 14). Tal aposta implica a renúncia ao ato educativo como laço social e à própria função da escola como instituição socializadora, encarregada de preparar cidadãos para a vida na *pólis*. O lugar dos professores e dos pais fica subordinado ao e desautorizado pelo saber dos especialistas. Estes são colocados num lugar de supostos saber o que é educar, e, portanto, a autoridade desses pais e professores também declina, com a desvalorização de seu próprio saber. Estamos, pois, partindo da concepção de autoridade na qual esta decorre de um saber reconhecido enquanto tal. A temática da autoridade será desenvolvida posteriormente.

2.1.2 Psicanálise e interpretação: um possível encontro com a educação.

As críticas à psicologização da educação dizem respeito à produção de conhecimentos no campo da psicologia dita científica, suas interpretações e aplicações na educação. É fundamental fazer esse esclarecimento, uma vez que a aproximação entre a psicologia e a psicanálise é problemática e talvez mais difícil do que a aproximação entre psicanálise e educação, de acordo com Kupfer (2000).

O ideal científico da psicologia almeja a objetividade, obtida através de metodologias que fazem da mesma uma ciência da observação. No caso da psicanálise, tais exigências estão longe de suas aspirações e método. É nesse sentido que não podemos incluí-la junto às psicologias, nem mesmo junto às ciências modernas. Para tal, ela teria que renunciar a seus princípios éticos, a sua concepção de objeto e ao método interpretativo, este último sendo refratário à objetividade.

Freud valeu-se da interpretação como elemento epistemológico privilegiado desde os primórdios da Psicanálise. Diferentemente das concepções de sua época, que consideravam as verdades científicas subordinadas à observação e sistematizadas pela teoria, Freud não considerava a teoria como simples

sistematização de observações⁹, “mas sempre teoria de interpretações”, segundo Fontoura (1995).

A interpretação não nasceu com a Psicanálise, mas foi retomada por Freud na especificidade do trabalho e da construção da teoria psicanalítica. Interpretar remete a metodologia própria à exegese dos textos antigos, em especial dos textos bíblicos. Em sua etimologia, interpretar refere-se ao termo grego *hermeneuein* (JAPIASSU, 1990), termo esse associado a Hermes, o mensageiro dos deuses gregos encarregado de levar aos mortais as mensagens dos deuses. Esse intérprete da vontade divina tinha como tarefa, além de levar mensagens, trazer consigo a possibilidade de compreensão, que, nas palavras de Hermann (2001) implica “dar-se conta de que há uma distância a superar”.

Hermann (2001, p. 15) destaca que a hermenêutica, proveniente de uma longa tradição humanística, “[...] ressurgiu modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade”. Dessa forma, a hermenêutica se opõe ao mito do objetivismo, que pretende uma correspondência entre a verdade objetiva e a realidade também objetiva. Contra a pretensão de universalidade da metodologia científica, a hermenêutica propõe o fenômeno da compreensão, que implica interpretar, buscando a multiplicidade de sentidos referidos a seu contexto, ao mesmo tempo que considera a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado.

Consideramos que o conceito de interpretação é um operador de diálogo produtivo entre a psicanálise e a educação, uma vez que a linguagem é seu campo comum. Pode-se argumentar que não há uma coincidência entre a interpretação na singularidade da abordagem psicanalítica e o projeto interpretativo recortado pela moderna hermenêutica filosófica, que constitui o outro referencial utilizado nesta pesquisa. O que se deseja, com a hermenêutica filosófica, é interpretar possíveis “sentidos” da função paterna no âmbito educativo. Não se trata de “descobrir” um sentido originário, mas de abrir-se para as possibilidades de um diálogo entre psicanálise e educação, que podem configurar um sentido novo.

Mezan (1996) dedica-se a estabelecer a distinção entre a interpretação psicanalítica e outras formas de interpretação e afirma que hoje, mesmo na psicanálise não se interpreta da mesma forma que Freud o fazia. Um texto, um

⁹ Apesar disso, no início, Freud deixava claras as suas pretensões de colocar a psicanálise nos ditames da ciência.

evento, uma fala ou um fenômeno qualquer representam indícios de outra coisa, e a idéia “[...] de que essa ‘outra coisa’ pode ser alcançada através do estudo atento da primeira, remonta à Antigüidade e manifestou-se primeiro no campo religioso...”(MEZAN, 1996, p. 25-26). A descoberta do sentido latente de um conteúdo manifesto era algo que os intérpretes vinham fazendo há muito, mas, conforme afirma o autor citado, determinar que o conteúdo latente era latente por efeito do recalçamento e que a interpretação refazia inversamente o caminho da defesa foi uma contribuição especificamente freudiana.

Foi em sua importante obra *A interpretação dos sonhos* que Freud (1900) introduziu a interpretação como método psicanalítico privilegiado de acesso ao inconsciente. Freud considerava o sonho como a principal manifestação do inconsciente, sua *via régia*, como o caminho amplo e livre pelo qual passava o rei, isto é, a via privilegiada pela qual se podia obter aproximação dos desejos inconscientes. No artigo *O método psicanalítico de Freud*¹⁰, esse afirma que desenvolveu

[...] uma *arte de interpretação* à qual compete a tarefa, por assim dizer, de extrair do minério bruto das associações inintencionais o metal puro dos pensamentos recalçados. São objeto desse trabalho interpretativo não apenas as idéias que ocorrem ao doente, mas também seus sonhos, que abrem a via de acesso mais direta para o conhecimento do inconsciente, suas ações inintencionais e desprovidas de planos (atos sintomáticos), e os erros que ele comete na vida cotidiana (lapsos de fala, equívocos na ação, etc.) (FREUD, 1904, p.235-236).

No trabalho clínico do psicanalista, a interpretação está subordinada à transferência, e, como afirma Freud no artigo *Recordar, repetir e elaborar* (1914), os representantes pulsionais recalçados ganham expressão através de atos, isto é, ao invés de recordar o que foi recalçado, o paciente revive tais desejos em atos sintomáticos. Podemos chamá-los assim, atos sintomáticos, por que cumprem as mesmas funções dos sintomas, ou seja, constituem repetições sobre as quais o sujeito não tem domínio, simultaneamente revelam o mal-estar e mascaram/escondem as exigências pulsionais subjacentes. Freud não deixa também de destacar nesse artigo a relação entre a repetição, a transferência e a

¹⁰Na publicação das obras de S. Freud pela Biblioteca Nueva há, no início do presente artigo, uma nota onde consta: “Ensayo publicado em 1904 sin nombre de autor”, porém, na nota do editor inglês das Obras Completas de S. Freud, o artigo é apresentado como uma contribuição de Freud ao livro de Loewenfeld sobre os fenômenos obsessivos. Como se trata de um artigo escrito na terceira pessoa do singular, parece ter causado certa confusão no momento de apontar a autoria.

resistência, sendo que essa última constitui uma defesa contra o acesso ao inconsciente: “[...] Quanto maior a resistência, mais extensivamente a atuação (*acting out*) (repetição) substituirá o recordar [...]” (FREUD, 1914, p. 197).

Embora a interpretação em psicanálise tenha nascido no âmbito da clínica, a retomada dos textos freudianos, empreendida por Jacques Lacan, situa o inconsciente estruturado pela linguagem. Essa abordagem traz conseqüências que permitem sair da dicotomia indivíduo/sociedade, avançando mais além das afirmações de Freud (1921) quanto à impossibilidade de se pensar uma psicologia individual que possa desprezar as relações do indivíduo com os outros, isto é, a psicologia individual é, ao mesmo tempo, psicologia social. Daí encontrarmos o conceito de sujeito em Lacan, que tomando o termo da filosofia, atribuiu-lhe uma nova significação, diferenciada da filosófica. Podemos mesmo afirmar que, a partir das contribuições de Lacan, o termo *indivíduo* ficou reservado à referência egóica, de autonomia, enquanto o termo *sujeito*, na retomada lacaniana do vocábulo, guarda a polissemia de representar numa só palavra os sentidos de sujeito e assujeitado¹¹.

Com as referências acima explicitadas podemos ir em frente na proposta de recortar interpretantes do laço social, mais além do campo da psicanálise *stricto sensu*, para pensar o que se tem caracterizado com a expressão *sintomas sociais*, numa abordagem realizada pela psicanálise em extensão¹².

Souza (1991) nos traz uma precisão do conceito de sintoma social que o situa da seguinte forma:

Um sintoma social é formado por sujeitos que ocupam lugares distintos em sua estruturação. Como o sintoma particular, ele também é sustentado por uma fantasia. Podemos conceber a fantasia, em seus diversos estágios de desenvolvimento, sempre passíveis de reatualização por via do que poderíamos chamar de regressão, como uma construção com diversas portas de entrada. A pluralidade de sujeitos que compõem a sociedade se organiza em torno dessa construção, segundo a diversidade das possíveis entradas (SOUZA, 1991, p. 82).

Ao interpretar um sintoma social, estaríamos possibilitando um deslocamento dessa cristalização sintomática, constituída em torno da fantasia.

¹¹ Objeto do significante, submetido à ordem simbólica, que o inscreve na cadeia significante.

¹² A idéia da psicanálise em extensão foi introduzida por Lacan, e nos servimos aqui das precisões de Otávio de Souza (1991) sobre a temática, que vincula a concepção de extensão ao social. Se a psicanálise, na sua intervenção estrita, aborda o sintoma particular, a psicanálise em extensão vai abordar o sintoma social.

O sujeito¹³ é efeito da linguagem, estruturado a partir do laço social, na cultura que o acolhe, e, conseqüentemente, pensar o inconsciente é pensá-lo como discurso do Outro. Costa (1998) afirma que não há um “interpretante universal”, porém o sujeito se constitui no laço social, contextualizado pelo discurso que o sustenta. Na ausência das grandes narrativas, de um universal a estabelecer o paradigma da verdade, pode-se pensar as narrativas como interpretações possíveis, representantes dos paradigmas de cada época.

Seguindo esse fio, vamos pensar então o que se pode escutar/interpretar das formas de constituição do laço social na contemporaneidade e de suas expressões sintomáticas.

A interrogação que me moveu neste trabalho de pesquisa recorta o tema da função paterna na educação: **Quais os sentidos que as novas formas de exercício da função paterna tem para a educação considerada como laço social ?**

Ao tomar este trabalho na dimensão da experiência e não como um experimento passível de repetição, abstive-me de trabalhar com uma hipótese. Buscando dar partida a um estudo aberto ao desconhecido e embarcando na “carona” de uma proposição comum entre hermenêutica e psicanálise, tomei como estratégia metodológica o caminhar na tensão existente entre a familiaridade e a estranheza.

Gadamer (1993), ao desenvolver o argumento de que os pré-juízos constituem a tradição e que não é possível cancelá-los, mas se deve antes reconhecê-los para melhor clarear as condições sob as quais se compreende, traz uma interessante contribuição à pesquisa, ao introduzir os termos *familiaridade* e *estranheza* como posições que permitem, ao trabalho interpretativo descolar-se de suas opiniões prévias.

Adorno e Horkheimer (1986) também alertam que a *familiaridade* obscurece e dispensa o trabalho do conceito; portanto, uma posição de interrogação produtiva seria a de tomar o que parece excessivamente claro, familiar, a partir de um lugar de *estranheza*. A “falsa clareza” a que se referem os autores acima apresenta-se sobre a dupla face do que Freud (1919) desenvolveu como “O Estranho”, isto é, aquilo que nos parece familiar ou mesmo doméstico (para utilizar uma tradução possível para o

¹³ Considere-se aqui a concepção de sujeito dividido pelo inconsciente, que, por sua vez, é estruturado pela linguagem.

termo alemão *heimlich* e ao mesmo tempo, *unheimlich* – estranho, inquietante, assustador). Nem tudo que é novo é assustador, mas o novo que é vivido como estranho e assustador guarda uma similaridade com o movimento de báscula que há entre *heimlich/unheimlich*, o prefixo *un* indicando aí o efeito do recalçamento.

Perguntar então é o recurso ao qual recorreremos para pensar a função paterna na educação. A possibilidade de fazer laço social depende da função paterna, e a educação é uma das formas privilegiadas desse laço social. Os sintomas de mal-estar nesses laços, denunciados nos discursos dos pais, educadores e sociedade em geral, devem ser escutados, interrogados e interpretados, mas nunca de forma apressada e às custas de fazer concessão ao recalçamento.

2.2 EXPRESSÕES SINTOMÁTICAS DO LAÇO SOCIAL

Com a finalidade de elaborarmos um quadro de referência para a interpretação do laço social e suas expressões sintomáticas contemporâneas, recorreremos a algumas das chamadas obras “sócio-culturais” de Freud.

Pensar o laço social com Freud é problematizar o *mal-estar* que a cultura impõe ao homem. Pode-se situar em duas das principais obras freudianas a referência ao laço social, a saber, em *Totem e tabu* (1913) e no *O mal-estar na civilização* (1930).

Quais as razões do mal-estar do homem em sociedade?

Eis a pergunta que Freud (1930) busca responder, tentando situar qual o sintoma dominante de sua época, ou seja, desvendando a rede que organizou o sintoma neurótico. Segundo sua elaboração no texto do *mal-estar*, o sofrimento nos atinge a partir de três direções: em primeiro lugar, a partir de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução; em segundo lugar, provindo do mundo externo, das forças da natureza, que nos ameaçam com suas forças destrutivas e impiedosas; e, em terceiro lugar, o sofrimento emanando de nosso relacionamento com os outros homens.

Dessas três fontes de sofrimento, o mais penoso, nos diz Freud, é o que advém da relação com os outros, isto é, o sofrimento ou mal-estar é no laço social. Embora tentemos encará-lo como dispensável, ele é inevitável se desejarmos viver

em sociedade. A própria inconformidade entre o sujeito e seu corpo é sintomática e depende da relação do sujeito com os outros.

No período dessas elaborações, Freud trabalhava com as noções de princípio do prazer e princípio da realidade. A felicidade plena, vinculada ao princípio do prazer seria irrealizável, uma vez que tal realização apontava para a eliminação total da tensão, o que significa dizer que tal plenitude levaria à morte, estado no qual toda a tensão é eliminada. Sob o domínio do princípio da realidade, as pulsões não podem ser satisfeitas de imediato e algumas sequer podem ser satisfeitas. Temos, portanto, uma perspectiva bem limitada da felicidade. A vida em sociedade, a própria constituição do laço social, implica a renúncia pulsional.

Ao afirmar que o incesto constitui a renúncia primordial em prol da civilização, Freud considera que essa renúncia é produtora de neuroses e, conseqüentemente, de formações sintomáticas. O recalçamento das pulsões está na origem do sintoma, que substitui a satisfação de determinados desejos inconscientes não tolerados pelo eu, na sua ânsia de atender as exigências sociais.

O homem civilizado renuncia à satisfação das exigências da vida sexual e da agressividade com a finalidade de obter segurança, isto é, paga caro ao abrir mão da livre expressão de suas pulsões. A essa “negociação”, Freud chamou de “formação de compromisso”, o que é o mesmo que dizer formação sintomática, uma vez que expressa um conflito defensivo.

O tema do mal-estar na cultura nos remete à problemática do desamparo humano. Ao voltar-se para a comunidade humana, o sujeito tenta minimizar o sofrimento proveniente dessa condição de desamparado na qual se encontra ao nascer. Depende dos outros e, assim faz laço social.

Até o momento, citamos duas obras de Freud como textos onde a referência ao laço social é privilegiada e destacamos algumas idéias presentes no texto do *mal-estar*, até o momento. Tomemos agora *Totem e tabu*, texto de 1913, onde Freud, remetendo-se à hipótese *darwiniana* sobre o estado social dos homens primitivos, formula uma espécie de mito que objetiva dar conta das origens da lei da exogamia e da proibição do incesto. Ao remontar-se à horda primitiva, Freud supõe um clã onde um chefe todo poderoso gozava o privilégio da liberdade das pulsões, tendo acesso a todas as mulheres, e os outros membros mais novos viviam submetidos ao domínio desse “grande macaco”, uma espécie de “pai primordial”. A única forma de

suprimir a arbitrariedade do pai primordial, não castrado¹⁴, teria sido através do ato de seu assassinato e devoração do seu cadáver, como era costume nas sociedades primitivas. Esse ato de violência, porém, longe de suprimir a lei, a reforçou, pois a fratria estaria

[...] cheia dos mesmos sentimentos contraditórios que podemos perceber nos complexos-pai ambivalentes de nossos filhos e de nossos pacientes neuróticos. Odiavam o pai que representava um obstáculo tão formidável ao 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 (FREUD, 1913, p. 171).

Tal explicação aponta ao sentimento de culpa, coincidente com o remorso do grupo. Assim, Freud (1913, p. 171) esclarece, em nota de rodapé, que tal ato foi frustrado, pois nenhum dos filhos pudera realizar o desejo de tomar o lugar do pai. O pai tornou-se mais forte morto do que vivo. Devido à culpabilidade oriunda da ambivalência dos sentimentos (ódio ao pai que representava um obstáculo aos seus desejos sexuais e a ânsia de poder, ao mesmo tempo que admiravam-no e o amavam), o ato do assassinato do pai da horda primitiva passa a ser anulado através da proibição da morte de um totem, que é o substituto do pai. Junto com essa anulação, se estabelece a renúncia à reivindicação de ter todas as mulheres do mesmo clã, tal como o todo poderoso pai da horda. A partir desse sentimento de culpa filial, originaram-se os dois tabus fundamentais do totemismo, que correspondem aos dois desejos recalcados do complexo de Édipo: o incesto e o parricídio. Aí temos também as duas leis simbólicas ordenadoras da civilização, a saber, a proibição do incesto e do parricídio. A função da fratria, a reunião dos irmãos, que é possibilitada pela morte do pai, também passa a ser sustentada por uma lei ordenadora que a morte do pai simboliza, isto é, o limite ao gozo é o que permite a cada um usufruir de seu quinhão de herança, mas nunca em absoluto.

Backes (2000), em sua dissertação de mestrado, ao examinar a construção conceitual do laço social e do sintoma social, aponta que, a partir do assassinato do pai da horda primitiva, se opera uma transformação, através da qual as pulsões, em vez de atuadas pela repetição do rito de morte, ganham representação a nível

¹⁴ O termo castração neste contexto está colocado no sentido de estar atravessado pela falta, pela limitação do gozo a qual está submetido todo ser humano, a partir da linguagem.

simbólico e dão lugar ao pacto social, obtendo como consequência a passagem da barbárie à cultura. Escreve a autora:

Cada indivíduo toma para si, juntamente com o grupo, a tarefa de “conciliar” as pulsões com as novas leis-tabu, fazendo disso expressões mais ou menos sintomáticas. O que Freud invoca é o ultrapassamento da fixação na vontade ilimitada do pai/chefe e a resolução das lutas fraticidas com união na identificação entre os irmãos, na busca do bem comum, como índice da cultura.(BACKES, 2000, p. 57).

Kehl propõe, na introdução do livro *Função fraterna* (2000), uma retomada da idéia de fratria, partindo justamente do texto freudiano acima referido, *Totem e tabu*, para estabelecer a diferença entre o que seria a função paterna e a função fraterna. No mito freudiano da passagem da humanidade de um estado de barbárie a um protótipo de civilização, onde a lei do pai tirânico teria sido substituída pelo pacto entre os irmãos, instituindo o tabu do incesto, encontramos a função paterna. A partir da morte do pai tirânico, torna-se necessário um ordenador simbólico regulador das relações entre os semelhantes, para que esses não se matem uns aos outros. A lei e a culpa resultam do crime cometido pelos irmãos, segundo esse mito das origens, e, conforme as palavras de Kehl (2000), ao aplicarmos

[...] este mito filogenético à ontogênese, para explicar a constituição do sujeito operada pela introdução da função paterna, não é mais de um crime que se trata, mas de uma operação simbólica – embora, do ponto de vista da moeda com que o neurótico negocia sua culpa, isto não faça a menor diferença. (KEHL, 2000, p. 35).

É a partir da cultura, da linguagem, que a função paterna continua operando, pois, como afirma a psicanalista,

O pai real e as diversas autoridades que podem substituí-lo não fazem mais do que transmitir a Lei - à qual também estão como sujeitos... assujeitados. Separar o pai (real) do pai simbólico equivale, na ontogênese, ao assassinato primordial; refazer na vida pessoal o percurso da horda primitiva à coletividade civilizada é tarefa que não se realiza sem a participação do semelhante. (KEHL, 2000, p. 35).

Temos nessa afirmação elementos para pensar que a tarefa de nos constituirmos subjetivamente, estando tão dependente do laço social e, conseqüentemente, da linguagem, está fadada a muitas vicissitudes, podendo expressar privilegiadamente o mal-estar da cultura em que vivemos.

Nos marcos da leitura lacaniana da psicanálise, os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem, isto é, a forma de as pessoas se relacionarem entre si podem ser chamadas de discursos, que, por sua vez, estão inseridos e contextualizados no processo civilizatório.

Nosso trabalho parte de interrogações oriundas da leitura dos textos elaborados por alunas(os) que, ao realizarem o trabalho de observação e estudos de casos, recortavam algo em particular nesse estudo ao buscar compreender como se dava o processo de estruturação subjetiva de uma criança, considerando sua inscrição simbólica por parte da família. Tal encaminhamento traz como pressuposto que, mesmo antes de seu nascimento biológico, uma criança é falada e, portanto, inserida numa realidade discursiva fornecida pelo significante do Outro. É esse trabalho que contextualizo a seguir.

2.2.1 As observações e suas interpretações: o pai como sintoma

No trabalho que realizo como docente na disciplina Psicologia da Educação, desde 1996, venho acompanhando as observações realizadas pelas(os)¹⁵ alunas(os) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essas(os) alunas(os) têm como tarefa principal da disciplina que ministro a observação de uma criança, em idade de 0 a 12 anos (podem escolher dentro dessa faixa etária a que desejarem), em situações cotidianas, como, por exemplo, na hora de alguma refeição com a família, em um momento em que realiza temas escolares, em alguma situação de recreação, no aniversário, em sala de aula, enfim, em situações diversas, que lhes permitirão desenvolver mais o olhar e a escuta sobre a singularidade da criança observada. Ao final desse trabalho, solicito um relatório da observação, no qual, além do acompanhamento da criança, é necessário contextualizá-la com relação a seu grupo familiar e, mais além, procurar apreender qual o lugar reservado à criança no desejo familiar. É desse contexto que emerge parte da configuração do objeto de pesquisa. Nos relatos dos alunos, fomos descobrindo um universo muito amplo de organizações familiares, em que as

¹⁵ Utilizo-me daqui da terceira pessoa do singular no feminino em primeiro lugar, pois o curso de Pedagogia é formado predominantemente por mulheres, sendo os homens em número menor.

funções parentais apresentavam-se distribuídas entre diversos membros da família, como tios e avós, além dos genitores, havendo um número significativo de pais bastante jovens que não deixavam a casa de seus próprios pais ao se tornarem pais. Identificamos também situações nas quais os avós eram chamados de pai e mãe pelos netos e numerosos casos nos quais as mães solteiras faziam-se responsáveis por seus filhos, enquanto o pai não contava para nada. Muito raros foram os relatos nos quais o pai ficava com os filhos em caso de separação; posso dizer que foram dois, num universo de aproximadamente 400 observações realizadas ao longo dos últimos 8 anos (1996 a 2003 inclusive). Apesar do grande número de observações, não é nele que vamos nos deter, uma vez que o empírico aqui vale por sua exemplaridade e como potencializador da construção dos argumentos.

Dentre as várias narrativas apresentadas, há uma que merece ser citada à parte. Trata-se da observação de um menino adotado por um homem homossexual, que vivia com um companheiro. Esse casal mantinha uma convivência muito próxima de suas famílias de origem. No discurso do pai adotivo, a irmã deste e a mãe seriam as referências femininas que faltavam ao filho em casa. A criança contava com cinco anos à época da observação e estava muito bem situada nessa organização familiar, na qual um casal homossexual fazia um reconhecimento da diferença sexual, até onde pudemos acompanhar. Se fôssemos tomar essa situação como estudo de caso, certamente haveria muitas outras ressalvas a fazer, mas não é essa a proposta deste estudo.

Das muitas significações que as(os) alunas(os) recortavam, no contexto das crianças acompanhadas, destacavam a presença ou a ausência do pai e os modos de exercício de sua função no interior da família e junto da criança, apontando uma falta que ora se situava entre o papel social do pai, ora em relação à efetividade da função paterna, colada à figura do pai da realidade. Devemos precisar ainda que, por tratar-se de alunos do curso de pedagogia, consideramos tais interpretações como elementos contextuais do discurso pedagógico no qual esses alunos estão inseridos.

Como nos ensina Lacan (1955-56, p. 43)¹⁶, “O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame”. A essa afirmação podemos acrescentar outra que serve como alerta: “[...] não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso.”(LACAN, 1955-56, p. 45).

Eco (1997), ao afirmar que os direitos dos intérpretes foram exagerados nas últimas décadas, aponta à questão de que é possível fazer coisas com as palavras através do modo pelo qual são interpretadas. A compreensão de determinado contexto é construída a partir do que Gadamer (1993) chama de opiniões prévias ou do conceito de pré-compreensão, conforme tal problemática é desenvolvida por Heidegger. Não se pode esperar neutralidade ou auto-cancelação do observador frente às coisas, mas buscar o esclarecimento das antecipações para analisar a construção dos argumentos.

Por hora, porém, sigamos no rastro da experiência em questão, pois tais observações e seus relatos vieram dar consistência à questão que já vinha nos interrogando, a saber, as produções nos campos psicanalítico e educacional, os discursos veiculados na imprensa falada e escrita e na mídia em geral, que apontam a uma certa “carência parental” no exercício da autoridade e dos cuidados de sua prole. Tais interpretações situam o mal-estar, o sintomático, especialmente do lado do exercício do papel do pai no interior da família.

Vejamos o seguinte recorte de um desses relatos de alunas(os):

Exemplo 1:

“Voltamos nossa atenção para o irmão mais velho, entrevistando a mãe. Ela comentou, reforçando aspectos anteriormente percebidos, que o irmão mais velho, D., atualmente com dez anos e com peso acima do normal, foi criado nos primeiros meses e anos com rígido controle de comportamento e com uma vivência restrita quase inteiramente à mãe. O pai era quase ausente, pois viajava constantemente e trabalhava até tarde, mas compensava financeiramente. E agora é presente? Seu diálogo é limitado, não é um homem de palavra, brinca pouco com os filhos, parece mais preocupado com a mãe, nota-se distância entre ele e o sujeito mais velho e entre ele e o sujeito mais novo, mas são distâncias diferentes.”

¹⁶ E também Foucault podemos acrescentar, pois são concepções do discurso que se aproximam.

Nesse fragmento aparecem vários elementos, como a criação rígida, o problema do excesso de peso e, apesar da “vivência restrita quase inteiramente à mãe”, a ênfase é sobre as faltas do pai, sua ausência e dificuldades com a palavra. Inclusive a expressão “*não é um homem de palavra*” é ambígua e remete a uma falta moral.

Noutro fragmento, o destaque do significante paterno vai na mesma direção:

Exemplo 2:

“L. mora com sua mãe e com os dois irmãos. O pai possui outra família (oficializada) e, portanto, mora com essa. A composição de uma segunda família (isto é, a família de L.) por parte do pai foi resultado de um relacionamento extra-conjugal.

O pai de L. realiza visitas não muito freqüentes e, portanto, tem sua participação pouco ativa na vida dos filhos. Sua participação é mais ativa no que diz respeito à questão financeira. Assim, são dadas as devidas condições para que os filhos estudem, se alimentem, se vistam. Na ausência do pai, a “chefe” da família é a mãe de L.. Essa dedica-se às atividades do lar, cuidando dos filhos. Não trabalha.

O mito familiar provavelmente “respirado” por essa criança é um mito de dúvidas, de incertezas que certamente são e serão difíceis de serem entendidas.

A união da família fica bem clara na representação dessa no desenho que foi solicitado. A menina diz: “- Vou desenhar minha mãe, meu pai, eu, o meu mano e minha mana. Eu, o mano e a mana vamo ta no balaço. Primeiro vo desenha a mana, depois o mano e agora eu. A gente ta num parque, passeando. A mãe e o pai tão cuidando da gente e eu, o mano e a mana tamo andando de balanço.”

Um outro ponto que convém destacar é a falta da presença da figura paterna, de sua autoridade. A impossibilidade de internalização da figura paterna, de sua representação, do seu significante, acarreta, supostamente, uma incompletude na formação subjetiva da criança.”

A interpretação que faz a observadora é de que a criança “respira” um mito familiar de dúvidas e incertezas, ficando claro que trata-se de uma conjectura que não encontra apoio no desenho da criança, pois logo abaixo a mesma observadora destaca que, no desenho da família, aparece todo o grupo reunido, inclusive o pai. A afirmação de que a criança estaria impossibilitada de internalizar a figura paterna

devido à falta de sua presença e autoridade é uma *opinião prévia*¹⁷, que não foi contextualizada, pois os outros elementos a contradizem. Parece mesmo, segundo tal abordagem, que, pelo fato desse pai ter outra família, a estrutura de parentesco não possa aí operar. Trata-se de uma interpretação apressada, que merece ser analisada e interrogada.

Na seguinte observação lê-se o discurso que gira em torno de uma falta:

Exemplo 3:

“F. não conhece o pai, sua mãe engravidou muito nova, tinha 15 anos, e, desde que ele nasceu, mora com os avós que são pessoas idosas.

A casa em que vive é bastante grande e antiga, e o F. tem um quarto só para si.

Na escola, brinca com os colegas, mas na maioria são brincadeiras violentas, de lutas e “guerrinhas”.

[...] uma das falas dos avós é sobre a falta de dinheiro, pois queria ter mais para poder dar uma “educação” melhor a seu neto. Ficam dizendo o tempo todo que o menino poderia ser melhor, que fazem tudo por ele e que não vêem o resultado.

Falei pouco com sua mãe, mas o discurso da falta de dinheiro é o mesmo, o que muda é que reclama por não ter tempo suficiente para dedicar a seu filho, tendo que deixar a educação deste a seus pais.”

A anotação inicia com a frase: *“F. não conhece o pai,...”*. O registro feito pela aluna a respeito da história dessa criança já anuncia a falta do pai, e as anotações que seguem tal registro apontam a certo mal-estar, do lado dos avós, por que se sentem insuficientes no que dão, ao neto e do lado da mãe (que tornou-se mãe muito jovem), porque deixa a educação do filho sob a responsabilidade dos pais. Temos, então, que estão todos os adultos dessa família endividados com respeito à criança. Pode-se perguntar a que falta estão referidos? Sentem-se devedores de não reproduzir a estrutura de parentesco tradicional?

Na próxima anotação, a observadora também destaca algo como uma falha do pai e, em seguida, busca situar a função da mãe com relação ao funcionamento familiar, isto é, surge a pergunta sobre o lugar da criança junto aos pais e para o quê essa é desejada.

¹⁷ No sentido que encontramos em Gadamer (1993).

Exemplo 4:

“Refleti muito sobre o fato de seguidamente o pai sair da cama para que o filho dormisse com a mãe, deixando assim de exercer sua função paterna. Em outros momentos, no entanto ao perceber sua falha, tenta cumprir sua função, castrando-o por brincar com objetos ditos femininos. Nesta situação, de dormir com a mãe, fiquei a pensar se ele não estaria satisfazendo o desejo da mãe, que de repente, sente-se muito bem por ser tão desejada por alguém e não querer fazer esse corte, para ter certeza de que ela é quem ele mais ama no mundo. Cheguei a este ponto por lembrar-me de situações em que sentiu ciúme do filho com outras pessoas.”

O fragmento apresentado a seguir dá uma idéia da dificuldade de situar o exercício da função paterna descolada do pai da realidade:

Exemplo 5:

“A criança que escolhi para elaboração deste trabalho chama-se M. Ele é um menino negro, tem sete anos, está na segunda série do ensino fundamental, é de estatura baixa e é muito magro. Sua família é de classe social bem baixa. M. mora com a mãe e o irmão F. (nove anos) em uma casa de somente uma peça, localizada na zona norte de Porto Alegre.

O contato de M. e F. com a mãe acontece apenas à noite e aos domingos, portanto, a criação dele é em grande parte responsabilidade do próprio F., além da dinda e da prima. Pude constatar que apesar desta mãe não estar presente a maior parte do tempo com seus filhos, essa se faz presente através dos valores que passa a eles nos poucos momentos em que estão juntos.

[...] F., apesar da pouca idade exerce a função paterna para M. e têm como natural esta relação.”

Não há uma justificativa para a afirmação de que o irmão, F., exerça a função paterna junto a M., uma vez que anteriormente a observadora havia afirmado que a mãe se faz presente através dos valores que transmite aos filhos quando estão juntos. Aqui parece que a função paterna deveria ser exercida por alguém do sexo masculino, segundo a interpretação em questão.

O que chama a atenção no texto destacado a seguir é o fato de tratar-se de uma menina de cinco anos, muito ligada à mãe:

Exemplo 6:

L.(5 anos) parece ter uma ligação muito forte com sua mãe. Todo tempo procura chamar sua atenção, não permitindo que a mãe converse com tranqüilidade com as outras pessoas. A mãe de L. trabalhou fora de casa até pouco tempo, mas agora permanece a maior parte do tempo em casa, ficando longe da menina somente quando ela está na escola, no período da tarde. Segundo a mãe, L. dorme com os pais, no mesmo quarto, pois não conseguiram modificar essa rotina, apesar da menina ter seu próprio quarto ao lado do quarto dos pais. A mãe diz que a menina apresenta insegurança, tem medo de ficar no quarto e o pai acaba cedendo ao seu choro. A mesma insegurança se repete quando a menina procura aprender algo novo, como andar de bicicleta sem rodinhas, por exemplo.”

A mãe de L. não é apresentada como sujeito de tal situação. L. é quem não permite que a mãe converse com outras pessoas, o pai é quem cede ao choro, e o desejo da mãe parece não ter nenhuma interferência. Ao interpretar tal dinâmica, deixando essa mãe num lugar de sujeito passivo, o sintoma é apontado do lado da criança, e, como essa é pequena, sobra para o pai a responsabilidade de tal situação. Novamente *ele* está na berlinda.

O relato seguinte é de uma observação já mencionada, que difere das outras por tratar-se de uma criança adotada, que vive com um casal homossexual:

Exemplo 7:

“ O P. (1 ano e 4 meses) foi adotado. A idéia de adotá-lo aconteceu antes que o pequeno nascesse. A adoção e a guarda da criança aconteceram já no primeiro dia de vida do P.. Acho importante comentar nesta observação, que o casal que o adotou é homossexual e vive maritalmente. P. é a única criança da família (contando avós, tios e primos). Também é filho único deste casal.

P. não teve ligação nenhuma com sua mãe após o nascimento. Seu vínculo maior é com o pai adotivo. Foi neste aspecto que percebi certa diferença, com relação a sua dependência. Sua fronteira não era o colo da mãe, pois ele “não” tem mãe. São muitas pessoas que tomam conta dele. Acredito que diante desta situação, P. “soltou-se” dos colos para o chão, com mais autonomia e bastante

tranqüilidade. Sua disponibilidade para aprender a caminhar foi grande, talvez já seguro e querendo descobrir um universo maior que o conhecido até então.

P. chora toda vez que alguém sai de sua casa, ou em qualquer despedida, pois seu referencial de maior confiança, afeto e vínculo é o pai. E este está constantemente fora de casa, devido a sua profissão, não permanecendo sempre a mesma pessoa para cuidá-lo. Também a falta de uma rotina diária o torna menos tranqüilo e inseguro quanto a esse aspecto.”

O comentário de que a criança não tem mãe, apesar de ter sido colocado entre aspas, merece atenção. Podemos encontrar mães que não dispensam a seus filhos o que chamamos cuidados maternos, mas outras pessoas próximas à criança podem fazê-lo. O fato de a criança chorar quando o pai sai é indício de vínculo e demonstra discriminação de presença-ausência; em outras palavras, ansiedade de separação. A estruturação desse vínculo e sua simbolização são próprios ao exercício da função materna, que pode ser desempenhada por um homem ou uma mulher.

Vamos destacar uma última observação:

Exemplo 8:

“L. foi concebido durante um momento de reconciliação do casal, o qual estava separado há cinco anos. Quando ela ficou grávida, eles ainda não tinham voltado a viver juntos, estavam namorando de novo. A mãe de L. afirma que a notícia da gravidez deixou seu, até então ex.marido muito feliz. Resumindo, a gravidez fez com que eles reatassem o casamento.

No quarto de L. há espaço destinado para brincar, mas esse não restringe-se só a ele, de forma alguma é impedido por seus pais de brincar em outros cômodos da casa. O quarto é apenas um lugar onde ficam suas coisas, pois L. não dorme ali, mas sim no mesmo quarto que seus pais.

Um questão que me despertou muito interesse, é o fato de L. não deixar a mãe conversar com as pessoas, criando situações para chamar atenção, chorando, às vezes gritando e agarrando-se nela.

O pai ocupa o lugar da autoridade, ele é a lei. Nesse caso, ele tem a figura do pai bem definida, representando o lugar de autoridade. Em relação às três etapas do complexo de Édipo laciano, poderíamos dizer que L. está no segundo tempo, no

qual o pai é o falo onipotente, privando a mãe e a criança. No texto “Situando um lugar para a aprendizagem humana”, os autores frisam a importância que a criança perceba a mãe submetida a uma ordem que lhe é exterior. Acredito que isso aconteça com L., que ele perceba a mãe submetida a uma lei externa, nesse caso representada pelo pai.”

A interpretação de que o pai exerce função de autoridade, privando mãe e criança de uma relação simbiótica e exclusivista, em nada corresponde ao que lemos acima. Não há limitações à criança; ela está o tempo todo no meio dos pais, ocupando todos os espaços da casa com seus brinquedos. Não parece haver ninguém aí a desempenhar uma função de corte e autoridade, como seria próprio à função paterna, mas a interpretação da observadora refere-se a uma opinião prévia, e essa leitura referida ao final da narrativa parece mais uma espécie de “esparadrapo colocado sobre um buraco”, algo como: então falta lei? Coloquemos o ideal, que, por sua vez, corresponde a uma leitura da família estruturada edipicamente nos moldes da família tradicional burguesa.

O discurso pedagógico atual denuncia a “carência paterna”. Esse discurso, mais além de expressar o real, é efeito de uma situação histórica, na qual a escola, que dependeu da estrutura familiar tradicional, ficou desamparada. Aqui devemos entender o termo família tradicional como aquela formada pelo núcleo pai, mãe e filhos, em que pai exercia a função de sustentar a casa, representar a lei e separar os filhos da mãe. Mas tal interpretação (sobre a carência paterna) também contribui para fundar uma realidade de desvalorização do pai, e, mais além, ela legitima outros discursos que denunciam a mesma falta.

O campo aqui exposto situa-se no interior das transformações da família conjugal. Inúmeros estudos vêm sendo realizados sobre esse tema, e dialogaremos com eles nos capítulos 3 e 4, uma vez que a discussão sobre os sentidos da função paterna na educação também deve ser contextualizada no âmbito das novas configurações familiares. Porém, antes de fazê-lo, vamos nos propor a desenvolver o tema da função paterna enquanto operador fundamental para a constituição do laço social e, conseqüentemente, da estruturação subjetiva do ser humano.

3 O LAÇO SOCIAL E A FUNÇÃO PATERNA NO ORDENAMENTO DA ESTRUTURAÇÃO SUBJETIVA

3.1 O DESAMPARO PSÍQUICO E A DEPENDÊNCIA DO OUTRO PRIMORDIAL

A função paterna é um tema que acompanha os primórdios da Psicanálise. Vamos encontrá-lo no Projeto de 1895, partindo da noção de desamparo (*Hilflosigkeit*)¹⁸ do bebê humano e em vários outros momentos da obra freudiana, abrangendo novos sentidos.

No *Projeto*, Freud (1895), ao descrever a experiência de satisfação, afirma que o bebê humano é incapaz de obter alívio para seus estados de desejo sozinho; ele precisa de auxílio externo:

O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por *ajuda alheia*, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da *comunicação*, e o desamparo inicial dos seres humanos é a *fonte primordial* de todos os *motivos morais*. (FREUD, 1895, p. 336).

O tema do desamparo, que acompanha o desenvolvimento da teoria psicanalítica em vários momentos, diz respeito, via de regra, à referência necessária ao outro ser humano, a qual estamos submetidos desde a tenra infância. Devemos buscar aí, no problema do desamparo, a origem da função do pai em Freud. Tal origem não está dada naturalmente, pois também está relacionada à função materna, que não coincide com a função paterna.

A ação específica que Freud refere na citação acima, realizada pelo outro ser humano, aquele que cuida da criança, vai bem além da necessidade biológica e tem conseqüências, uma vez que, ao realizar esse ato, o cuidador, aquele que faz a função materna, introduz a criança na ordem simbólica, na qual situa-se o inconsciente. A mãe então é o objeto primordial; isto está em Freud. Porém, o objeto primordial não coincide com o lugar do Outro em Lacan (1957-58), mas tem a função

¹⁸ O tema do desamparo foi investigado e analisado na obra freudiana por Mário Eduardo Costa Pereira (1999) em sua tese de doutoramento, e oportunamente nos serviremos desse valioso estudo.

de viabilizar esse lugar, que o psicanalista chama de “tesouro dos significantes” e Freud denomina a “outra cena”, o inconsciente. Ele é constituído, presidido ou, ainda, inaugurado, podemos dizer, pela relação primordial com a mãe; ela ou quem faz as vezes da mãe, dá suporte ao que Lacan denominou de Outro¹⁹ primordial ou Outro tutelar.

Ao partir da insuficiência biológica do bebê humano em dar conta de sua própria sobrevivência, uma vez que esse conta apenas com reflexos inatos ao nascer, Freud assinala o papel do Outro, do social, que, debruçado sobre esse pequeno ser, empresta-lhe bem mais do que os meios para satisfação de suas necessidades. O biológico está colocado nesse momento da vida como condição de possibilidade, que somente se realizará se encontrar o Outro, inicialmente encarnado naquele(s) que faz(em) a função materna. Ocorre que, como somos seres de linguagem, as ações produzem efeitos de sentido. Não é sem conseqüências que um bebezinho, ao ser amamentado, limpo ou vestido, seja olhado, falado e acarinhado. O Outro primordial faz um esforço de antecipação ao tomar o corpo do bebê, atribuindo-lhe um querer, supondo-lhe expressões que ele verdadeiramente ainda não é capaz de formular. A mãe ou quem faz a função materna interpreta o choro do bebê ao dizer “Fulaninho, estás com frio? Vou te agasalhar mais um pouco... E agora, estás bem? Será fome?” Assim o pequeno ser é inserido num mundo de significações dado inicialmente pelo agente²⁰ da função materna. Não há choro de fome, frio ou dor que possa ser descrito de forma que sua decifração esteja dada pela eficácia da descrição, isto é, não há um código natural fixo; o que se constitui aí é um “corpo de ficção”²¹, produto da tomada do imaginário pelo real. Podemos afirmar então que o enlace com o Outro primordial transforma o corpo biológico do bebê num corpo ficcional, para sempre marcado pelo significante,

¹⁹ Encontramos na obra de Lacan a função do Outro em vários momentos de sua elaboração. O *Outro* escrito com maiúscula refere-se a um lugar, e não a uma entidade. O uso do termo *lugar* diz respeito a uma ordem de elementos significantes que são os que articulam o inconsciente e marcam a determinação simbólica do sujeito. Conforme Vallejo e Magalhães (1979, p. 105): “O discurso do Outro é o sistema de convenções significantes que compõe a mítica do inconsciente e que marca o indivíduo, prefigurando sua localização desde o nascimento. É um sistema parental e simbólico que determina a posição do sujeito”. O Outro encontra-se em uma relação de exterioridade com o sujeito, como uma outra localidade, no sentido da ordem simbólica, lugar do significante, da ordem inconsciente.

²⁰ O agente da função materna aqui indica o outro ser humano adulto que está em posição de realizar a função materna, isto é, de dar suporte ao Outro primordial.

²¹ Conceito desenvolvido por Costa (1998), em sua tese de doutorado, publicada sob o título “A ficção do si mesmo”.

o que de saída o retira do que poderíamos chamar de estado de pura necessidade, mas, em contrapartida, joga-o na alienação de estar assujeitado a esse Outro.

A função do Outro então vai acompanhar toda a constituição subjetiva do ser humano, estando o sujeito situado na realidade de inscrição discursiva em que o significante do Outro o insere, isto é, a estruturação primeira do ser é resultante de um processo de identificação o qual Lacan (1956-57) denominou *estádio do espelho*. Trata-se da passagem necessária para que o narcisismo infantil se constitua ou, em outros termos, para que o eu tenha seu início. Como afirmamos anteriormente, o outro devolve ao bebê uma imagem, tecida numa rede discursiva, que sustenta para a criança essa imagem que lhe chega desde fora, antecipada pelo outro, uma vez que não pode ainda, devido a sua condição de imaturidade neuromotora, produzir uma imagem unificada de si.

Essa *Gestalt* do corpo do *infans*, produzida como imagem especular, simboliza no dizer de Lacan (1956-57, p. 98), “[...] a permanência mental do [eu]²², ao mesmo tempo em que prefigura sua destinação alienante [...]”. É preciso que um outro designe ao bebê humano que a imagem no espelho é ele para que essa identificação com aquilo que o Outro primordial reconhece como sendo o sujeito aconteça. É por isso que, embora essa imagem seja ainda pura dispersão, a antecipação de uma imagem unificada, pelo outro, permite o início da construção desse universo imaginário que é o eu.

Ainda, a antecipação de uma imagem para a criança depende do campo desejante em que essa é inserida. Aqueles que sustentam a função materna e a função paterna acolhem o bebê nesse campo ou, noutros termos, na rede de significantes que doarão ao bebê e que já constitui sua pré-história, uma vez que tal “berço” não se reduz à família nuclear, mas está referido às gerações precedentes, aos mitos familiares, ao universo da linguagem e da cultura que o embalam. Tal tecido vai pouco a pouco moldando seu olhar, sua voz, seu corpo. Recebe um nome e vai pouco a pouco se apropriando da imagem que vê nos pais refletida. Se isso não ocorre, se o bebê não é acolhido nessa rede simbólica, seja porque seus cuidadores estão ausentes, seja porque estão impossibilitados de fazê-lo, o que

²² O uso do pronome eu entre colchetes tem a finalidade de distinguir em português o uso do *moi* e do *je* franceses, sendo o então o *je*, sujeito do inconsciente, grafado entre colchetes [eu], e o *moi* grafado como eu.

espreita a criança é a ausência de significações, estando barrado para ela o caminho que a levaria a aceder a um lugar de sujeito desejante.

É nesse nível que o objeto do desejo humano se constitui primitivamente, pois, como nos ensina Freud (1915) ao referir-se aos julgamentos de existência, é a partir da imagem do corpo que o ser humano pode situar pela primeira vez o que é eu e não-eu. Trata-se de um julgamento marcado pelo signo da alienação ao desejo do outro, uma vez que a dependência assim o exige.

A insuficiência instintiva do bebê humano deixa espaço para a dimensão psíquica, representada pela pulsão²³. Temos então que o pulsional implica o outro, devido à insuficiência que é própria ao filhote do homem. O sujeito depende, e isso o impulsiona a fazer laço social.

Freud (1915), ao desenvolver o conceito de pulsão, define quatro termos de referência da mesma, a saber: a pressão, a finalidade, o objeto e a fonte. Porém, como afirmamos anteriormente, a dependência do ser humano implica que a pulsão só poderá se articular como representante psíquico à medida que o semelhante aí interfira. Como precisamente escreve Jerusalinsky (1999, p. 26), o semelhante “[...] vem a trabalhar esse mal-estar do bebê na delimitação de uma fonte corporal (*Quelle*), direcionar sua força (*Drang*), articular a posição do objeto (*Objektrepräsentanz*) em relação a um fim (*Zielvorstellung*)”.

O objeto capaz de satisfazer as exigências pulsionais é o que há de mais variável numa pulsão, não estando originalmente ligado a ela, afirmava Freud (1915). Essa é uma das radicais diferenças entre instinto e pulsão, uma vez que o objeto capaz de satisfazer suas necessidades, no caso do animal, está pré-determinado por transmissão hereditária, estando sua imago (do objeto) biologicamente pré-estabelecida. No caso do ser humano, o que se constitui como imago do objeto depende do outro, do semelhante, cujo papel não é puramente imaginário, como no caso das outras espécies, mas é significativa.

²³ Freud se utiliza da palavra alemã *Instinkt* (instinto) ao referir-se ao instinto no sentido empregado pelos biólogos e usa a palavra alemã *Trieb* (traduzida por pulsão) quando faz referência ao “[...] representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (FREUD, 1915, p. 142). Na edição consultada, essa distinção é sustentada no v. 7, especificamente nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905), na 2ª edição para a língua portuguesa, porém não é mantida nos outros volumes. Trata-se, no entanto, de uma diferenciação importante, muito marcada a partir do movimento de *retorno a Freud*, realizado por Jacques Lacan.

Jerusalinsky esclarece a esse propósito:

Inclusive esse imaginário, no humano, dependerá do outro, porque de acordo com o que o Outro deseje, o que psicologicamente se constituirá como imago do objeto faltante será essencialmente diferente. Ocorre que frente a um Real²⁴ que o arrasta para um mal-estar de lugar vazio de objeto, a única possibilidade que se ofereceu ao bebê é desejar o que o Outro deseja nele (pois para isso o engendrou). Outro que, então, não opera uma imagem sobre ele, mas sim um discurso. É esta a dimensão na qual o semelhante não se oferece tão-somente como imagem especular, oferece-se sim referido a outro lugar: o lugar desde onde esse semelhante procura incessantemente recobrir o que no Real permanece sempre aberto, a saber: o objeto (JERUSALINSKY, 1999, p. 26).

Considerando o desenvolvimento do tema da pulsão e do objeto que fizemos até o momento, podemos dizer que, ao utilizarmos a expressão objeto da pulsão, nos distanciamos da noção de necessidade, que seria mais pertinente ao que requer o instinto para sua satisfação e adentramos no campo do desejo humano, marcado pelo objeto enquanto faltante, uma vez que não há objeto perfeitamente adequado, plenamente satisfatório, ou ainda, podemos dizer com Freud, o objeto só é pensável enquanto perdido. Ocorre que mesmo no campo do imaginário, emergente da relação primordial mãe-bebê, entre essa dualidade, interpõe-se um terceiro elemento, aquele que significa a falta no outro, o qual a psicanálise denomina de falo. Eis aí o que Lacan (1956-57) chamou de falicismo da experiência analítica, a noção central da falta do objeto, que, segundo o autor, não é um negativo, mas se trata da própria mola da relação do sujeito com o mundo.

A mãe, ser marcado pela falta e, portanto, inserida na ordem desejante, toma o filho como objeto fálico, significante da sua própria falta, numa ilusão de completude que permite falicizar²⁵ seu bebê, falar em seu nome, atribuir-lhe um desejo que é doado por ela mesma. A criança identifica-se especularmente com esse desejo e busca ser o objeto de desejo da mãe, que, por seu lado, marca essa criança com seu desejo. Noutra volta do desejo, temos a própria falibilidade da mãe, que, como ser desejante, apresenta-se não-toda, incompleta, incerta a respeito do que seu bebê precisa ou quer.

²⁴ O Real, tal como é nomeado na presente citação, refere-se a um dos três registros definidos por Lacan: Simbólico, Imaginário e Real. Só pode ser definido em relação aos outros dois registros. Tem a ver com o que escapa à simbolização e está situado à margem da linguagem. Está referido ao objeto do desejo, enquanto lugar de uma falta impossível de ser preenchida. É o impossível, aparece sem fendas e, conforme afirma Lacan, só podemos apreendê-lo através do simbólico.

É justamente essa condição que permitirá a passagem de uma relação de alienação do bebê na mãe para uma relação que admite a separação, na medida em que o Outro materno se vê privado dessa completude imaginária pelo agente da função paterna.

Cabe aqui esclarecer o conceito de falo, tomado pela psicanálise como operador da diferença eu - outro e, portanto, do próprio desejo humano.

É a marca da função paterna na mãe inicialmente que introduz uma alteridade entre a mãe e seu rebento, mas, nesse primeiro tempo, ainda o falo é algo que se pode ser (bebê = falo materno). Graças à substituição do primeiro significante introduzido na simbolização do ser, isto é, o significante materno, por outro significante, que intervém através da função paterna, a criança desloca-se da posição de ser o falo materno, isto é, de ser objeto do gozo da mãe, para uma situação que permite que a mesma seja inserida na dialética de ter o falo ou ser privada desse. É devido a esse fato que Lacan (1957-58) chega a afirmar que o pai é uma metáfora, um significante que surge no lugar de outro significante, considerando a função do pai no complexo de Édipo.

Mas vamos reservar os desdobramentos da função paterna na psicanálise para mais tarde. Por hora nos detenhamos no conceito de falo, que surgiu com Freud e passou a ocupar um lugar fundamental na teoria ao ser retomado por Lacan como um conceito operador e central.

Freud (1905) trabalhou com a noção de fase fálica, etapa na qual se dá o que chamou de primazia do falo. Para ser mais precisa, é necessário enfatizar que, no campo da sexualidade, desde uma leitura psicanalítica, é pertinente chamar de sexuação o caminho que percorre o sujeito, de uma posição de sujeito-efeito a outra posição na qual uma posição diferenciada de homens e mulheres se dá.

Quero referir-me à idéia bastante conhecida de que a sexualidade ocupou um lugar de destaque na teoria freudiana. A questão da sexualidade não surgiu de um passe de mágica para Freud, mas através de suas descobertas pessoais e de sua investigação clínica. O texto dos *Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, certamente um dos mais conhecidos de Freud, é a culminação de uma longa elaboração iniciada por volta de 1890.

²⁵Optamos por utilizar o termo falicizar, que está de acordo com o termo empregado na tradução para o português do Seminário de Lacan (1956-57). Esse conceito refere a operação realizada pelo agente da função materna, que marca a criança como objeto do seu desejo.

Uma nota importante a salientar é a delimitação feita por Freud (1898) no artigo “*A sexualidade na etiologia das neuroses*”. O mesmo afirmava que nas neuroses atuais (nomenclatura utilizada na época para referir-se ao sofrimento determinado por disfunções de ordem sexual, sem uma aparente vinculação com a história do paciente), o sintoma era tratado, pertencendo, portanto, à clínica médica. Já nas psiconeuroses (nome dado por Freud ao que na época era conhecido como neurose obsessiva, neurose histérica e neurose de angústia), era o sujeito que estava em jogo, constituindo, portanto, a clínica psicanalítica. Freud dizia com isso: da coisa estritamente genital, trata a sexologia, a medicina. Esse não é o campo da psicanálise.

A publicação dos *Três ensaios*, como é conhecido esse trabalho, teve um caráter revolucionário por tratar-se de uma formulação teórica nova e totalmente diversa de tudo aquilo que se tinha produzido até então. O tema da sexualidade não era novo em relação aos tratados médicos da época, porém esses não eram lidos como livros científicos. Eram lidos às escondidas e considerados material pornográfico. Os *Três ensaios* não se enquadravam como livro de sexologia ou pornográfico.

O que desejo destacar aqui é algo que sempre marcou muito minha leitura desse artigo. Trata-se do fato de Freud (1905) ter escrito três ensaios sobre a teoria pulsional e ter iniciado pelo artigo que trata das perversões, na tradução para o português, *As aberrações sexuais*. Por que não iniciar pela sexualidade dita normal, podemos perguntar. Afirmando o contrário do que se tinha estabelecido como origem da sexualidade, Freud colocou que a sexualidade humana não se iniciava na puberdade, mas que existia desde sempre. A sexualidade infantil, antes ignorada, traz consigo a idéia de que nela não há primazia genital, há o polimorfismo da pulsão, isto é, perversão, desorganização. A perversão seria a permanência dessa característica do infantil no adulto.

O mais importante a resgatar é a idéia de que o objeto genital não está dado, ele é plástico, variável. O ordenamento da pulsão está determinado por um tempo que não é cronológico, mas que depende do tempo lógico inconsciente.

Ainda nos *Três ensaios*, Freud refere-se à famosa frase “Um cérebro feminino num corpo masculino”, dizendo que ignora quais seriam as características de um “cérebro feminino”. Isso indica que, para Freud, o inconsciente não é sexuado.

A esse propósito, Kehl escreve, de uma forma muito precisa a questão aí implicada:

O inconsciente, se é todo sexual, não é sexuado, se para Freud, a “anatomia é destino”, isto significa que a partir da “mínima diferença” inscrita em nossos corpos temos que nos constituir homens e mulheres à custa de tudo o que, do ponto de vista do inconsciente, é indiferenciado. (KEHL, 1998, p. 13).

É isso que diz respeito à sexuação; os efeitos da linguagem nos inscrevem na ordem simbólica, antes que possamos escolher qualquer coisa. Então, homem ou mulher são designações que recebemos a partir dessa “mínima diferença” (KEHL, 1998) inscrita em nossos corpos. O que se faz com essa designação é um longo trabalho psíquico, para que possamos inscrever nosso desejo no mundo, mais além da aparente escolha *Homem* ou *Mulher* imposta pelo *vel* da alienação. Trata-se do *vel*⁶ da alienação ao qual Lacan (1953-80) se referiu. É devido a esse efeito alienante de dependência ao Outro que as escolhas se nos apresentam na forma da lógica cartesiana que é esse “ou a bolsa, ou a vida”, como dizia o psicanalista. Se escolhermos a bolsa, perdemos as duas; se ficamos com a vida, perdemos a bolsa, e resta-nos uma vida decepada. A questão é que a alienação é nossa condição de entrada no mundo, isto é, o bebê depende de uma posição alienada ao desejo materno para ser acolhido na rede dos significantes familiares; ele existe na mãe. Mais além dessa identidade, a dialética do desejo implica uma singularidade que não está dada na “escolha” ser homem ou ser mulher. A alienação, que é imprescindível para que um ser humano seja acolhido na rede simbólica, através de sua relação ao Outro primordial, marca o sujeito, no sentido da doação de um lugar significante. É isso que justifica a afirmação de Lacan de que o desejo do sujeito é o desejo do Outro. É a partir da inscrição da falta no desejo da mãe e, depois, do pai que o sujeito torna-se um ser desejante. A dimensão do desejo envolve sempre uma condição de perda, o que difere de leituras apressadas da psicanálise que confundem desejo e vontade. Tais interpretações não consideram que a dimensão do desejo é inconsciente e que um ser humano só torna-se sujeito se atravessar o complexo de castração, através do qual terá suas pulsões subordinadas à lei

simbólica, e esta, por sua vez, será possibilitada pela operação da função paterna, na história de cada pessoa. Isto está longe de ser o paraíso da vontade reinando soberana, num hedonismo sem limites.

Dependemos do desejo do Outro e aí temos o desaparecimento do sujeito, sua afânise²⁷, para usar um termo que Lacan tomou de Ernest Jones (1979), numa outra acepção, aplicando-o ao falo.

A esse propósito, Lacan afirma:

La afanis de la que se trata aqui, es el escamoteo del objeto en cuestión, a saber, el falo. Es en tanto que el falo no está puesto en juego, que el falo está reservado, está preservado, que el sujeto no puede acceder al mundo del otro. Y – ustedes lo verán – lo más neurotizante no es el temor de perder el falo, o el temor de la castración – éste es el resorte fundamental - , sino no querer que el Otro esté castrado.(LACAN, 1953-80. clase 12 del 11 de febrero de 1959).

O desejo é ordenado por um interdito que se produz a partir da operação que chamamos de castração, isto é, a falta de objeto, representada por um objeto imaginário, o falo. Citemos novamente Lacan a respeito:

O falo é aqui esclarecido por sua função. Na doutrina freudiana, o falo não é uma fantasia, caso se deva entender por isso um efeito imaginário. Tampouco é, como tal, um objeto (parcial, interno, bom, mau, etc.), na medida em que esse termo tende a prezar a realidade implicada numa relação. E é menos ainda o órgão, pênis ou clitóris, que ele simboliza. E não foi sem razão que Freud extraiu-lhe a referência do simulacro que ele era para os antigos. Pois o falo é um significante cuja função, na economia intra-subjetiva da análise, levanta, quem sabe, o véu daquela que ele mantinha envolta em mistérios. Pois ele é o significante destinado a designar, em seu conjunto, os efeitos de significado, na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante (LACAN, 1953-80, p. 696-697).

A posição do falo enquanto significante da falta não depende apenas da diferenciação entre masculino e feminino. A diferença entre gerações, a posição do adulto e da criança e mesmo os laços de parentesco “[...]também distribuem as insígnias fálicas e o sistema de relações em torno desse falo” (JERUSALINSKY, 2005).

²⁶ No seminário 11, Lacan utiliza-se da figura do losango, operador da fórmula do fantasma, que ele chama de “vel da alienação” (LACAN, 1953-80).

²⁷ Afânisis é um termo grego que quer dizer desaparecimento. Jones (1979) utilizou-o para fazer equivaler ao conceito de castração, porém definindo-o como o temor do desaparecimento do desejo sexual.

É preciso prender-se ao significante para aceder à posição de sujeito, para ser, e a forma como cada um prende-se a ele depende dos significantes que encontra para se fazer representar no e frente o discurso familiar.

O desejo do sujeito se constitui ali onde ele é desconhecido, no que está para além ou para aquém do discurso do Outro. Nos diz Lacan (1957-58): “É no ponto do desejo que há afânise do sujeito”. Há um perpétuo movimento de ocultamento, próprio ao desejo, que se sustenta da falta.

3.1.1 Da falta de objeto ao objeto fiador

O conceito de *objeto* é alvo de muitas controvérsias entre os autores psicanalíticos. As interpretações que fazem desse conceito na obra freudiana determinaram linhas bastante díspares nos rumos que a psicanálise tomou junto às escolas inglesa, americana e francesa de psicanálise. Procuraremos nos deter em alguns pontos que julgamos fundamentais da leitura do texto freudiano sem, no entanto, pretender fazer uma leitura isenta das interpretações posteriores, uma vez que esse tipo de auto-cancelação, a nosso ver, não é mais possível. Nossa leitura considera que a discussão realizada sobre o tema, por Lacan, no seminário 4 de 1956-1957, resgata tal conceito de uma visão biologicista, adaptativa e normativa, que é avessa aos princípios da psicanálise. Essa noção é crucial para a demonstração de como se constituem as relações objetais para o ser humano e, portanto, de como são tecidos os laços sociais e seus sintomas ou *nós* poderíamos dizer, para continuar usando a metáfora do laço.

O objeto da pulsão sexual, isto é, aquilo ou quem é capaz de produzir satisfação com relação às moções pulsionais do bebê, não é um objeto dado pela natureza, adequado à necessidade. Isto está em Freud e, antes ainda da escrita dos *Três ensaios* (1905), no *Entwurf* (1895)²⁸, quando o mesmo refere que, a partir da primeira experiência de satisfação, ao ser ativado novamente o desejo, se produz algo idêntico a uma percepção, isto é, o bebê alucina a imagem mnêmica do objeto

²⁸ O *Projeto para uma psicologia científica (Entwurfeiner psychologie)* foi publicado após a morte de Freud, que não fez questão de levá-lo a público. Sua importância reside, entre outras questões, no fato de que muitas idéias esboçadas no mesmo ganharam desenvolvimentos importantes nos textos posteriores, e a noção de objeto perdido é uma delas.

primeiro que atendeu o seu apelo; porém, esse segundo momento já envolve um desapontamento: a satisfação não mais será a mesma, e, assim, o objeto não mais será o original. Trata-se então de um objeto que a criança busca reencontrar, um objeto perdido. É justamente esse o ponto de apoio tomado por Lacan (1956-57) para construir sua crítica a uma psicanálise centrada na relação de objeto, tal como a perspectiva de Karl Abraham a formulou em sua *teoria do desenvolvimento da libido*, em 1924.

O elemento díspar, conflituoso, que é introduzido em toda busca do objeto implica que, entre o objeto procurado, desejado e o sujeito, se instale uma tensão fundamental, uma distância impossível de vencer, que vai produzir uma repetição não menos impossível de saciar. Lacan (1956-57) afirma que essa noção é a mesma encontrada em Kierkegaard, sob o registro de uma repetição sempre procurada mas nunca satisfeita. Considerando tal interpretação da abordagem do objeto em Freud foi que Lacan formulou a noção de estágio do espelho, exposta anteriormente, que comporta o caráter conflitivo da relação dual, que foi negado por Karl Abraham e seus seguidores. Podemos falar mesmo de uma nostalgia do objeto perdido, que vamos encontrar nas construções imaginárias dos adultos ao fantasiarem a infância como sendo uma espécie de paraíso perdido, onde tudo lhes era dado sem o menor esforço. Ora, sabemos que a infância não é assim perfeita mas mesmo para aqueles com os quais a vida mostrou-se muito dura na infância, tal nostalgia pode ser sentida, uma vez que a repetição insiste na busca da satisfação impossível de alcançar. Inclusive vamos encontrar esse sentimento nostálgico, relacionado ao que Freud denominou *Romances familiares* (1908b) e que dá suporte à eterna busca da família ideal, que tantos prejuízos vem causando à educação atual, uma vez que essa idealização não permite fazer algo com o que temos na realidade. À exigência de pais ideais, totais e sem falhas teríamos, como exigência recíproca, filhos ideais, e, como esses não existem, tudo que não atende a esse ideal de suposto sucesso passa a ser interpretado como fracasso. Porém, essa é uma discussão a ser retomada mais adiante.

Por hora, para dar conta do percurso a fazer entre a falta de objeto e a constituição de um objeto fiador (*répondant*, foi o termo usado por Lacan)²⁹, é

²⁹ Esclarecimento feito pelo tradutor do seminário 5 de Lacan, na edição eletrônica das obras de Lacan, em nota ao pé de página, da aula 14 do dia 5 de março de 1958. Ele traduz *o répondant* como fiador e define este último como a pessoa que dá garantia de alguém. Nesse contexto, trata-se daquele que dá garantia da linguagem (LACAN, 1957-58).

preciso voltar à noção de desamparo (*Hilfflosigkeit*), anteriormente mencionada, e acompanhar seu desenvolvimento em Freud.

A *Hilfflosigkeit* surge pela primeira vez no *Projeto* (FREUD, 1895) e é retomada ao longo de toda sua obra. Ela surge relacionada ao estado objetivo de dependência do recém-nascido para com o adulto, que terá por tarefa garantir sua sobrevivência, e, embora parta daí, nesse mesmo texto Freud acentua que tal situação já coloca o bebê humano na dependência do amor de seus pais. Com isso, o psicanalista aponta ao caráter de desamparo psíquico que inicialmente é determinado pelo desamparo motor, mas, ao dissociar-se do mesmo, persiste na vida psíquica como uma marca nunca completamente extinta.

Pereira (1999) desenvolve sua tese em torno da concepção de desamparo trabalhando os avanços do mesmo na obra freudiana e considera que tais avanços, diferentemente de outras elaborações de Freud, se dão de modo contínuo, constituindo-se numa noção cada vez mais importante na teoria freudiana, sem contudo receber *uma formalização propriamente conceptual*. Tal estudo vem a contribuir decisivamente para nossa pesquisa, porém é importante ressaltar que o problema do pânico, que constitui uma das respostas ao desamparo psíquico, pesquisado por Pereira, não será objeto de nosso estudo.

Ao trabalhar o uso freudiano da palavra *Hilfflosigkeit*, Pereira esclarece que se trata de um termo da língua comum, porém faz a seguinte observação:

Contudo, como em outras ocasiões, o uso específico dado por Freud vem conferir-lhe o estatuto de noção fundamental de seu registro teórico. Essa proximidade do uso comum da língua permite que as palavras de sua metapsicologia permaneçam permeáveis às múltiplas ressonâncias da cultura na sua dimensão mais viva (PEREIRA, 1999, p. 128).

A citação acima assinala precisamente a abertura e o constante repensar as formulações teóricas que caracterizam a pesquisa de Freud. A tese de Mário Eduardo Pereira segue as novas abordagens que a noção de desamparo vai ganhando ao longo de toda a obra freudiana. Então, o desamparo psíquico vai ser trabalhado por Freud nas teorizações sobre o tema da angústia, como em *Inibições, sintomas e ansiedade* (FREUD, 1925), ligado à constituição do supereu³⁰ e dos

³⁰ Na edição *Standard* brasileira das Obras Completas de Freud, o termo utilizado é *superego*, porém consideramos que a palavra *supereu* é mais adequada por manter a tradução direta da palavra alemã *Über-Ich*, para o português. O *eu* foi substituído por *ego* na tradução inglesa das obras de Freud, e essa substituição foi mantida na tradução para o português. Considerando as razões acima,

ideais. Mas é nos textos finais de sua obra, conforme demonstra Pereira (1999), que Freud trata o tema do desamparo dentro da perspectiva da total falta de garantias do ser humano. Este vai construir então a religião, criar deuses e grandes homens na tentativa de compensar seu estado de desamparo, porém, nessa perspectiva cultural, o desamparo e as respostas a ele surgem relacionadas ao Édipo e ao complexo paterno.

Freud, em *O futuro de uma ilusão* (1927), texto no qual se dedica a pensar a origem da religião, aponta o investimento da libido na mãe, que, ao satisfazer a fome da criança, torna-se seu primeiro objeto amoroso e também de proteção contra os perigos externos (leia-se também proteção contra a ansiedade). Posteriormente, vai ocorrer a substituição da mãe pelo pai “mais forte”. Essa atitude para com o pai vai se manter pelo resto da infância, embora tal laço vá ser marcado pela ambivalência. Assim nos diz Freud:

O próprio pai constitui um perigo para a criança, talvez por causa do relacionamento anterior dela com a mãe. Assim, ela o teme tanto quanto anseia por ele e o admira. As indicações dessa ambivalência na atitude para com o pai estão profundamente impressas em toda religião, tal como foi demonstrado em *Totem e Tabu*. Quando o indivíduo em crescimento descobre que está destinado a permanecer uma criança para sempre, que nunca poderá passar sem proteção contra estranhos poderes superiores, empresta a esses poderes as características pertencentes à figura do pai; cria para si próprio os deuses a quem teme, a quem procura propiciar e a quem, não obstante, confia sua própria proteção. Assim, seu anseio por um pai constitui um motivo idêntico à sua necessidade de proteção contra as conseqüências de sua debilidade humana. É a defesa contra o desamparo infantil que empresta suas feições características à reação do adulto ao desamparo que ele tem de reconhecer — reação que é, exatamente, a formação da religião. (FREUD, 1927, p. 36).

Seguindo o caminho percorrido por Freud e indicado por Pereira (1999), de uma abordagem do desamparo, vinculado ao “estado de desamparo”³¹ do recém nascido e que vai conferindo a essa noção “ [...]um estatuto de dimensão fundamental da vida psíquica que indica os limites e as condições de possibilidade do próprio processo de simbolização” (PEREIRA, 1999, p. 127), encontramos, no último grande escrito de Freud, *Moisés e o monoteísmo* (1939), um longo e

manteremos a designação de Supereu, apesar de estarmos utilizando a edição standard brasileira nas citações e referências deste trabalho.

³¹ É assim que a palavra *Hilflosigkeit* é traduzida do alemão para o francês, *état de détresse*, e, na versão para o português, *estado de desamparo* (LAPLANCHE; PONTALIS, 1967). Tal interpretação, segundo Pereira (1999), restringe a noção de desamparo a uma fase de imaturidade do bebê humano, supondo então que, com a maturidade, tal estado desapareceria. Concordamos com a observação do autor de que o desamparo tem um lugar mais permanente na vida psíquica humana.

detalhado estudo da história do povo judeu, da religião monoteísta atribuída a Moisés, bem como uma interpretação do mito construído em torno do “grande homem”, segundo a expressão com a qual Freud se referia a Moisés.

Cabe destacar que o título original dado por Freud (1939), *Der Mann Moses und die Monotheistische*³², preserva mais o caráter da tarefa a que Freud se propõe nesse derradeiro trabalho, ou seja, destruir a divindade de Moisés e apresentá-lo na sua humanidade. A interpretação que Pereira (1999) dá à importância do trabalho de Freud em torno do homem Moisés e da religião monoteísta, ressalta o método de pesquisa que Freud usou na criação da psicanálise, isto é, “o desvelamento de seu próprio inconsciente em um texto público”. Através de vários textos, Freud deu mostras de seu fascínio por Moisés, porém mais além da relação de Moisés ao judaísmo, o psicanalista soube servir-se de algumas questões cruciais à teoria psicanalítica que a análise perspicaz da própria história de Moisés como pai fundador permitiu extrair. A investigação sobre a necessidade humana de constituir alguém poderoso, onipotente, no lugar de fiador da própria história, como proteção face o desamparo, foi um dos aspectos que esse estudo trouxe como contribuição à psicanálise. Não se pode esquecer que instaurar um fiador, alguém que dê garantias frente ao vazio e às incertezas de nossa existência, tem seu preço, que é a submissão a essa figura idealizada e superegógica³³.

O supereu se estrutura a partir das identificações com os objetos, em primeiro lugar os pais, que marcam o sujeito, através de processos como a introjeção e a projeção. Nas palavras de Freud (1924), as catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. Mas cuidemos para não reduzir tudo isso à influência dos pais em sua individualidade mais superficial, pois devemos considerá-los: “[...]em seu pertencimento à espécie humana e à cultura, à civilização de que são parte, portanto, à história dessa espécie” (LEMAIGRE, 1996, p. 512). Se os pais da infância exerciam coerção externa, essa é sucedida pelo “imperativo categórico do supereu”, é o “assim deves ser”, que estabelece tanto o ideal a ser atingido, quanto a proibição “assim não deves ser”.

Anteriormente, em *Psicologia de grupo e a análise do ego* (1921), Freud havia analisado a constituição do líder através dos laços que se estabelecem entre um

³² O homem Moisés e a religião monoteísta: Três ensaios .

³³ Aqui é o caso de preservar o uso da palavra *superego*, no adjetivo, *superegógica*, uma vez que o adjetivo de supereu, seria um neologismo na língua portuguesa.

grupo e uma figura, alguém, um chefe ou uma idéia, que são colocados no lugar do ideal. Esse objeto então é investido de todas as qualidades valorizadas, e uma quantidade considerável de libido narcisista transborda para ele. Esse **fiador imaginário** pode substituir o inatingível ideal do eu; então, a perfeição passa a ser uma qualidade desse outro, e o próprio eu é consumido pelo objeto ideal, fica depreciado, frente o poder do ideal. Conforme já afirmamos anteriormente, o objeto idealizado, que vem a ser um substituto do lugar ocupado primeiro pela mãe e depois pelo pai, guarda aspectos comuns com esses primeiros laços sociais e, da mesma forma, é alvo de sentimentos ambivalentes. Nesse mesmo texto, Freud (1921) estabelece uma relação entre o desamparo e o pânico ao referir-se à possibilidade de dissolução de um grupo ligado por laços libidinais ao líder e aos demais membros do grupo. Trata-se de situações em que o indivíduo que estava amparado nos laços do grupo e pelo líder sente-se sozinho para enfrentar um perigo (aqui não faz diferença se é um perigo real ou imaginário), e esse parece muito maior. O pânico é uma das respostas possíveis quando o eu se sente impossibilitado de lidar com o vazio que sucede o afrouxamento dos laços libidinais, até então fiadores do apaziguamento do sujeito na sua mais radical falta de recursos.

A abordagem da questão do desamparo, então, nos três últimos textos considerados os principais legados de Freud ao tema da cultura: *O futuro de uma ilusão* (1927), *O mal-estar na civilização* (1930) e *Moisés e o monoteísmo* (1939), e podemos acrescentar ainda um quarto trabalho, de 1921, *Psicologia de grupo e análise do ego*, citado anteriormente, surge diferenciada do que seria o desamparo investigado nos primeiros trabalhos, isto é, da perspectiva específica da infância. Nas palavras de Pereira (1999), “a impotência e a fraqueza do homem ante a natureza e a morte são específicas da condição humana”, e o autor precisa mais essa discussão ao assinalar que o problema do desamparo aí parece ter sido situado por Freud na ordem dos perigos reais, aos quais corresponderia à angústia (*Realangst*). Mas retomando uma proposta freudiana anterior, Pereira (1999) afirma que o perigo é sempre de natureza pulsional, uma vez que “Os perigos ‘reais’ serão sempre avaliados a partir de um referencial libidinal narcísico. É sob o prisma da ameaça à imagem amada do próprio corpo que um evento pode ser considerado como perigoso” (PEREIRA, 1999, p. 210). Determinados objetos ou situações excitantes dão origem à angústia e sinalizam o risco em relação aos limites do eu. Trata-se então, na interpretação que estamos acompanhando, sempre de um perigo

de natureza pulsional, que nos ameaça do ponto de vista narcísico, uma vez que não podemos representar a própria morte. E como afirma o psicanalista:

Assim, por não poder representar a própria morte, essa não se coloca como questão fundamental para o inconsciente. Ela será sempre referida ao Édipo e ao desamparo. Não se trata, portanto, de um desamparo *devido* à ameaça de morte ou *diante* do inominável, mas do desamparo *diante* da morte ou *diante* do inominável. A incompletude das respostas dadas a essas questões não é acidental mas intrínseca. Aqui o desamparo não é mais considerado mera *situação* contingente da história de uma vida mas *condição* fundamental do funcionamento psíquico (PEREIRA, 1999, p. 210).

O pulsional se inscreve através do significante introduzido pelo Outro, e dessa forma somos acolhidos no campo da linguagem. Porém, essa entrada no campo simbólico está marcada por uma falta que, em Freud, encontramos sob a noção de objeto perdido, e, em Lacan, como perda do objeto, que, mais tarde, no seminário de 1956-1957, o psicanalista tratará a partir das categorias da falta do objeto. Para ele a vida psíquica é um fato de linguagem, e a natureza dessa falta fundante está, justamente, vinculada à questão da impossibilidade de a linguagem oferecer todas as significações às quais um sujeito precisa se referir para dar conta de sua fragilidade e desamparo. O Outro (o grande Outro) não é portador de todas as garantias, ele mesmo é carente de um significante último. Foi o que Lacan afirmou ao enunciar que não há Outro do Outro (LACAN, 1953-80, p. 833). Somente na busca de constituir um **fiador imaginário** é que podemos manter a ilusão dessa garantia impossível, e aí entra o que faz sintoma nas reivindicações de um pai forte, fiador das famílias perfeitas, dos filhos ideais e de uma educação “bem sucedida”.

Seguindo o movimento dos conceitos com os quais vamos munindo-nos para percorrer os sentidos da função paterna na educação, vamos partir para uma revisão do complexo de Édipo, a fim de esclarecer a função do pai no ordenamento da estruturação subjetiva.

4 O EDÍPICO E A FUNÇÃO PATERNA

4.1 ÉDIPO E CASTRAÇÃO

O complexo de Édipo não se encontra formulado em um único texto na obra freudiana. Ele foi sendo construído aos poucos, e novas noções foram sendo acrescentadas às primeiras, à medida que o psicanalista avançava nas suas pesquisas e teorizações.

Freud leu a tragédia de Édipo-Rei aos 17 anos e costumava mencionar o drama escrito por Sófocles, fazendo algumas relações da trama com os desejos infantis inconscientes. Em textos como a *Interpretação dos Sonhos* (1900) e *Três ensaios da sexualidade infantil* (1905), descreve os afetos de amor e ódio vividos pelas crianças em relação a seus pais. Essa é a parte mais conhecida sobre o tema. Porém, o complexo de Édipo não se reduz a uma história de amor e ódio familiar. Nas elaborações posteriores sobre o assunto, entre 1921 e 1933, Freud avançou em sua teorização, principalmente nos textos *A dissolução do Complexo de Édipo* (1924), *As conseqüências psíquicas das diferenças anatômicas entre os sexos* (1925), *Sexualidade Feminina* (1931) e *Feminilidade* (1933). Nesses trabalhos já aparece a idéia de que o complexo de Édipo é uma estrutura, um nó de relações, impossível de ser pensada sem a conceitualização do complexo de castração. É justamente na encruzilhada dos dois complexos que um homem e uma mulher definem-se como tais, mais além do seu sexo biológico. Ambos os complexos então são estruturantes para a subjetividade, e a travessia dessas estruturas depende fundamentalmente da função paterna.

A elaboração da teoria edípica em Freud parte do que ele chamou de “teorias sexuais infantis”, isto é, a passagem da sexualidade infantil para a adulta depende das formas de interpretação da diferença sexual, construídas pela fantasia das crianças e sua posterior elaboração na vida adulta. Com isso queremos destacar que o complexo de Édipo e seu correlato, o complexo de castração, tal como Freud os concebeu, são vividos e interpretados à luz das “pesquisas” das crianças que, como seres curiosos que são, vão colocar-se diante do primeiro grande problema da vida: “De onde vêm os bebês” (FREUD, 1908a); preocupação filosófica, aliás, por

excelência, equivalente à pergunta “ de onde viemos?”, que, no desdobramento das representações psíquicas infantis, aponta ao fato de que em Freud “[...] não só o psiquismo é sexual, como a sexualidade humana é toda ela permeada pelo psíquico” (KEHL, 1998, p. 240). Essa afirmação indica os limites, à própria impossibilidade a que estamos sujeitos de um acesso ao biológico puro, à realidade última da sexualidade ou ao “real impossível”, como refere Lacan. Como seres de linguagem, o sexo para nós é inacessível, a não ser pelas ficções, pela imaginação ou representações que dele construímos, pois para as crianças, a construção ficcional sobre a diferença sexual apóia-se no que Freud (1923a) chamou de **premissa universal do pênis**. Devido ao desconhecimento das diferenças entre os sexos, as crianças atribuem a todos os seres humanos a posse do pênis. Há então a atribuição de um só órgão genital, o órgão masculino, para ambos os sexos. A esse momento lógico da vida psíquica das crianças Freud denominou fase fálica, uma vez que a presença ou a ausência do pênis já aponta à função simbólica em jogo, isto é, o símbolo fálico. É a partir desse questionamento que entra em cena para a criança o par fálico/castrado, dando andamento então ao complexo de castração e estruturando o complexo de Édipo. Seus desdobramentos serão diferenciados para os meninos e para as meninas.

Ambos, menino e menina, têm em comum, como primeiro objeto de amor, a mãe. Porém, a partir daí os caminhos que o complexo de Édipo e o complexo de castração tomam para cada um são diferentes. Freud, até 1924, não havia se dedicado a investigar mais detidamente essa diferença. A referência era o Édipo no menino, e afirmava que, com a menina, passava-se o contrário. É em *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos* (1925) que ele dá ênfase ao curso diferenciado tomado pelo desenvolvimento da sexualidade em meninos e meninas, considerando o complexo de Édipo como o fenômeno central do período sexual da primeira infância.

Vejamos o que ocorre com os meninos, partindo de Freud. Durante certo tempo o relacionamento com ambos os pais caminha lado a lado. O menino dirige à mãe seu amor, afeto que está relacionado ao seio materno e à função que esse cumpre como apoio a sua sobrevivência, e identifica-se com o pai. Essa situação perdura até que os desejos sexuais com relação à mãe tornam-se mais intensos, e o pai constitui-se num obstáculo a separá-lo de seu objeto amoroso. Essa é a origem do complexo de Édipo em Freud.

Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante, a sua relação com o pai é ambivalente; parece como se a ambivalência, inerente à identificação desde o início, se houvesse tornado manifesta. Uma atitude ambivalente para com o pai e uma relação objetual de tipo unicamente afetuoso com a mãe, constituem o conteúdo do complexo de Édipo positivo simples num menino (FREUD, 1923b, p. 46).

Como já assinalamos, o menino parte da concepção da universalidade do pênis, apoiado na anatomia, e confere ao pênis um alto valor, não concebendo que alguém que lhe é semelhante possa ser desprovido desse “constituente essencial”. Porém, frente à percepção da diferença, isto é, ao constatar que as meninas não são providas desse órgão, segundo os termos usados por Freud (1908a), ele *falseia* ou *repudia* sua percepção. O psicanalista se utiliza de um exemplo clínico para ilustrar tal situação, no qual um menino pequeno³⁴, ao ver os genitais da irmãzinha, comenta: “O dela ainda é muito pequeno, mas vai aumentar quando ela crescer” (FREUD, 1908a, p.219). Somente *a posteriori*³⁵, o que envolve a dimensão fantasmática (mais além da percepção da diferença anatômica), tal visão ganha sentido, geralmente a partir de alguma ameaça de castração, entendida aqui como associada à proibição das práticas auto-eróticas. Tal ameaça, proferida pelos pais ou por quem cuida da criança, tem seu efeito potencializado conforme o valor conferido ao pênis, órgão investido narcisicamente. Esse efeito, nos diz Freud (1908a), costuma ser extraordinariamente profundo e persistente na vida psíquica do menino. Imerso na premissa da universalidade do pênis, isto é, na premissa de que existe um só sexo, o masculino, o menino não concebe a diferença sexual, mas a inexistência do pênis nas meninas. Essa crença o leva à conclusão de que, se às meninas algo falta, a ele também pode vir a faltar. Então, a ameaça parental e a percepção da falta de pênis nas mulheres, ambas conjugadas, levam-no a concluir que houve de fato uma castração e que o mesmo pode vir a lhe ocorrer.

³⁴ O editor inglês das obras de Freud faz constar que tal observação é quase idêntica a que é relatada no caso do “*Little Hans*”.

³⁵ A noção de *a posteriori* (*Nachträglichkeit*) ou só-depois (PORGE, 1996) é muito importante na psicanálise; ela está de acordo com a afirmação de Freud de que os processos inconscientes não se desgastam com o tempo e ainda de que um acontecimento pode ganhar significação traumática posteriormente, rompendo com uma lógica de causa e efeito lineares.

Inicialmente ele pode preservar a mãe da idéia de castração, imaginando que a alguém tão amado e especial como a mãe nada deve faltar. Porém, esse desmentido está fadado a não durar, seja pelo nascimento de um irmão, seja, mesmo quando tal não ocorre, frente à idéia de que a mãe é alguém que pode dar à luz, sendo, portanto, alguém diferente do pai ou dos homens que conhece. Com isso emerge o que Freud denominou de angústia de castração, que é disparada pela constatação da castração materna. A visão dos órgãos genitais femininos vai ganhar uma nova significação, representando então a ameaça de castração, e, para salvar aquilo a que atribui enorme valor e que lhe pode vir a ser tirado, ele submete-se à proibição do amor incestuoso pela mãe. Pode-se afirmar então que o complexo de castração determina a dissolução do complexo de Édipo no menino, lançando-o na direção da masculinidade, da identificação com o pai, como possibilidade de obter acesso às outras mulheres que não a mãe. Daí a passagem pelo Édipo ser fundante da subjetividade, pois coloca os limites ao desejo infantil, isto é, a renúncia ao objeto primordial.

É preciso, a esta altura fazer uma observação a partir do alerta dado em *O ego e o id* (FREUD, 1923b), pois estamos fazendo a descrição do que ele chamou de complexo de Édipo positivo como se fosse sua forma mais comumente encontrada, e, no texto acima mencionado, ele afirma que, devido à disposição à bissexualidade na criança, o complexo de Édipo é duplicado em todo ser humano, isto é, apresenta-se como positivo e negativo, é feito de identificação com o pai e com a mãe e toma ambos como objetos de amor. É o que Freud denominou complexo de Édipo completo.

O complexo de Édipo nas meninas também se dá a partir da percepção da diferença inscrita no corpo, segundo a teoria sexual infantil da **primazia universal do pênis**; isto é, ela concebe seu clitóris como um pênis e *só-depois*, com a percepção do genital masculino, faz a comparação, concluindo que não o tem, que foi castrada. Freud refere-se a essa situação nas seguintes palavras: “Ela o viu, sabe que não o tem e quer tê-lo” (1925, p. 314). Então o complexo de castração, instala-se na menina sob a forma de sentimento de inferioridade, o que a conduz à inveja do pênis. Aqui temos uma importante diferença entre o Édipo na menina e no menino, pois, a partir do complexo de castração, a menina entra no complexo de Édipo, constituindo-se esse numa formação secundária em seu caminho de sexuação. Nos meninos, o complexo de Édipo é destruído pelo complexo de

castração, e, nas meninas ele é introduzido e preparado pelo complexo de castração. Ao cair vítima da inveja do pênis, progressivamente a menina vai concluindo que não somente ela é desprovida de um, mas as outras mulheres também o são, inclusive sua mãe. Ela sofre um abalo narcísico que a leva a voltar-se para aqueles que são possuidores de algo tão valioso, os homens. Uma das conseqüências psíquicas dessa situação é o afrouxamento da relação afetiva da menina com a mãe. Freud considera que esse afastamento é causado pela atribuição da responsabilidade à mãe, por tê-la enviado ao mundo tão “desaparelhada”. Sua libido desliza para outra posição, deslocando-se do desejo de um pênis para o desejo de um filho³⁶, que, na sua fantasia, poderá obter do pai. Toma o pai como objeto de amor, e a mãe, como alvo de seu ciúme. Diferentemente do menino, a angústia de castração não a leva ao abandono desse objetivo, mas à perda da esperança de obter tal satisfação. Isso faz com que o caminho da dissolução do complexo de Édipo nas meninas seja lento. Seu desfecho leva a menina a identificar-se com a mãe como forma de ter acesso ao que um homem deseja numa mulher e obter algo que tenha valor fálico, isto é, um filho.

Retomando então as observações de Freud sobre a bissexualidade, nenhuma das situações acima descritas corresponde completamente ao que encontramos na realidade; elas são esquemáticas e servem a fins descritivos. As escolhas objetivas e as identificações estão sujeitas às vicissitudes que a bissexualidade determina, inclusive à ambivalência na relação com os pais. Tanto as identificações maternas como as identificações paternas poderão ser encontradas, ambas, nas meninas e nos meninos. Sua singularidade e intensidade irão determinar a disposição do sujeito à pertinência a um sexo, homem ou mulher.

A partir da dissolução do complexo de Édipo, constitui-se uma instância psíquica que herda tais identificações parentais, diferenciando-se do *eu* e relacionando-se com o mesmo como um *ideal do eu* (FREUD, 1923b). A essa instância Freud denominou supereu e afirmou ser ele o herdeiro do complexo de Édipo. Tal discussão é de extrema importância para interrogar e percorrer os sentidos da função paterna e o estabelecimento da lei simbólica, por isso será retomada na próxima subseção.

³⁶ Nesse ponto Freud (1925b) refere-se ao que havia elaborado anteriormente como equação das equivalências simbólicas, onde pênis-bebê-presentes-dinheiro-fezes podem ser substituíveis a nível inconsciente, como símbolos de valor equivalentes.

Até aqui procuramos apresentar uma leitura do complexo de castração e do complexo de Édipo, tal qual Freud nos apresentou em seus escritos, que constituem modelos teóricos apoiados nas interpretações das fantasias infantis de seus pacientes. Tais modelos apresentam uma interpretação do que fazia questão e era expresso no sofrimento de homens e mulheres na virada do século XIX para o século XX, assim como nos primeiros anos deste último.

Uma contextualização importante é feita por Lajonquière (1993), quando chama atenção para o fato de que toda criança nasce de uma mãe que já foi um dia menina; portanto, para conceitualizar o desenvolvimento de um sujeito é preciso começar por considerar “o lugar que toda criança ocupa na estrutura fantasmática da mãe”. Temos então que não se trata apenas de considerar o complexo de Édipo de um menino ou de uma menina, mas, se tal criança nasce de uma mãe que atravessou o Édipo, ela nasce ocupando simbolicamente um lugar de falo imaginário³⁷. Essa leitura do complexo de Édipo foi resgatada a partir do retorno aos textos freudianos, realizada pelo psicanalista francês Jacques Lacan.

A leitura dos escritos de Freud permitiu a Lacan, entre as muitas sistematizações que realizou, retomar as medidas utilizadas na defesa da civilização face às exigências pulsionais e atribuir-lhes um lugar no seu desenvolvimento sobre as três categorias da falta de objeto. Freud reafirmou sua tese em *O futuro de uma ilusão* (1927), já enunciada anteriormente em vários trabalhos, de que, para viver em sociedade, importantes renúncias pulsionais são exigidas e nomeia essas faltas impostas ao ser humano como **frustração**, **proibição** e **privação**. Ele define como frustração o fato de uma pulsão não poder ser satisfeita. A **proibição** é o regulamento através do qual essa **frustração** é estabelecida, e a **privação** é então a condição derivada da proibição. As proibições que estão na origem da civilização se mantêm e dizem respeito aos desejos inconscientes mais primitivos, aqueles cuja satisfação colocaria em risco a manutenção da vida em sociedade. Freud aponta serem eles o canibalismo, o incesto e o desejo de matar. A força da proibição indicaria a intensidade do desejo.

No quadro da temática edípica, Lacan tomou a noção da falta de objeto como central para avançar em torno do complexo de castração. Dos termos proibição,

³⁷ O falo é o significante da falta no Outro, no registro do simbólico, porém, na sua dimensão imaginária, ele faz véu à castração do Outro, apresenta-se positivado, como imagem de completude, e é nesse sentido que o bebê é tomado inicialmente como falo imaginário da mãe.

frustração e privação propostos por Freud, Lacan (1956-57) manteve as palavras frustração e privação e substituiu proibição por castração. No seminário 4, *A relação de objeto* (1956-57), Lacan desenvolve o tema da castração articulado aos três registros do aparelho psíquico, o Imaginário, o Simbólico e o Real. Segundo Kaufmann (1996), cada um desses três domínios ganhou o estatuto de categoria, uma vez que Lacan os articulou à estrutura originária do aparelho psíquico e à função paterna.

4.2 O DOMÍNIO DO SIMBÓLICO, IMAGINÁRIO E DO REAL

Retomamos aqui a concepção de *Imaginário*, bem como a dos dois outros registros, para que possamos acompanhar como Lacan os insere às três categorias da falta de objeto. Anteriormente apresentamos o domínio do Imaginário referido a seu surgimento, na relação especular que o pequeno ser humano estabelece com a mãe, isto é, a partir da organização do estágio do espelho, onde a imagem do outro cumpre a importante função de articular o corpo do bebê à rede significante. É essa situação que inaugura o *eu (moi)*, através de uma identificação imaginária, pois especular, apoiada na assunção de uma imagem. Trata-se do caráter dual, do *narcisismo primário*, que, com a entrada do terceiro nessa dualidade, dá lugar ao aparecimento do Simbólico como registro psíquico. Tal situação não significa que o simbólico esteja ausente, pois, se a criança ainda não fala, ela é falada, acolhida na ordem simbólica que a precede e onde o Outro primordial habita. Então, embora Lacan tenha elaborado a noção de imaginário nos seus primeiros escritos, ela vai ganhando novos contornos à medida que sua teoria avança e não se reduz a um momento, pois a dimensão da dualidade e da perda do si mesmo no outro, que surge entre 6 e 18 meses, pode ser dar em muitos outros momentos da vida. Junto com o simbólico, o imaginário permanecerá sendo essencial no jogo do desejo, como afirma Garcia-Roza (1988).

O registro do *simbólico*, ou a *ordem simbólica*, é demarcado, no drama individual, pelo Édipo, que assinala a passagem do imaginário ao simbólico, isto é, o momento de inclusão do terceiro, que vem a cindir da dualidade imaginária, mãe-filho. Foi o que Freud apontou com o mito do Édipo, através dessa posta em jogo da

dialética familiar, o sujeito acede a um sistema simbólico que determina sua posição de sujeito. Porém, a simbólico, apesar de demarcado no drama individual, é exterior ao sujeito. Também essa noção de simbólico foi sofrendo mudanças ao longo da obra de Lacan. Até 1953, Lacan abordava o simbólico como equivalente ao símbolo no seu sentido clássico. Essa abordagem vai ser significativamente modificada com a influência de Lévi-Strauss no pensamento de Lacan, a partir da categoria de eficácia simbólica. Não será ainda, no entanto, essa sua forma final de conceitualizar o registro do simbólico ligado aos outros dois, o real e o imaginário. Através da compreensão do símbolo como significante, Lacan fará ingressar na psicanálise a noção de cadeia significante, a partir da lingüística de Saussure e Jakobson, e, com esse recurso, irá situar o inconsciente submetido à cadeia significante. Daí a formulação conhecida “O inconsciente é o discurso do outro”, uma vez que o inconsciente, estruturado como uma linguagem, não se apresenta através do sujeito do enunciado, desse que diz “eu”, mas, através das formas que a cadeia significante permite o discurso articular-se, produzir substituições, tropeços e combinações.

O *Real* é o que escapa à simbolização, surgindo a partir da concepção do desejo como uma falta impossível de ser preenchida, apreendido somente por intermédio do simbólico. Garcia-Roza (1988, p. 213) faz um alerta a esse respeito: “O real não deve ser entendido aqui como o equivalente ao dado externo ou à coisa em si de Kant; o real é o barrado impossível de ser definido [...]”. É o registro que equivale à pulsão freudiana, afirma o autor. O acesso à pulsão era para Freud da ordem do impossível, acessível somente através de representações, no domínio próprio da representação; em termos freudianos, *Vorstellungsrepräsentanz*, isto é, a partir da ordem simbólica, como a denomina Lacan.

Tendo essa precisão, podemos retornar às operações de castração, frustração e privação, relativas à forma de enlace do sujeito ao objeto (faltante), conforme propõe Lacan (1956-57), inscrevendo num quadro as funções do pai imaginário, simbólico e real.

	Agente	Falta	Objeto
Pai simbólico	Pai real	Castração	Falo imaginário
	Mãe simbólica	Frustração imaginária	Seio real
	Pai imaginário	Privação real	Falo simbólico

O quadro acima, apresentado no seminário *A relação de objeto*, é retomado em *As formações do inconsciente*, o seminário do ano seguinte, e destaca a posição do pai simbólico, que é colocado por Lacan como um significante não representável, a não ser como mito em *Totem e tabu* (FREUD, 1913). Sua retomada em *As formações do inconsciente* permitirá a Lacan identificar o pai simbólico à formulação do *Nome- do- Pai*, para explicar como o pai torna-se portador da lei.

Considerando as operações desenvolvidas no quadro, temos então:

A **frustração**, afirma Lacan (1956-57) como uma das categorias da falta, refere-se a um dano imaginário, uma falta de algo que é desejado e não obtido, algo que é vivido como um prejuízo. Seu domínio é o da reivindicação, das “exigências desenfreadas e sem lei”. Por situar-se no plano imaginário, o agente desse dano é a mãe simbólica, que interviu elevando o que era puro real ao nível do significante. Porém, a reivindicação própria ao domínio da frustração traz a marca da alienação ao desejo do Outro, que presidiu seu nascimento subjetivo.

A **privação** diz respeito à exigência do falo e impõe-se como uma falta real, uma vez que o sujeito sente-se “privado de algo que, por definição, ele não tem”. O falo como significante da falta não é um objeto real, mas no domínio da privação ele só pode ser representado como impossível, intervindo aí os registros do simbólico e do imaginário como formas de acesso, sempre insatisfatórias a esse “buraco” real. O exemplo do livro faltante na estante da biblioteca, citado várias vezes por Lacan, é ilustrativo e tem o mérito de trazer a simplicidade para tentarmos entender essa questão, sempre tão refratária a uma compreensão direta. Trata-se da situação de pedirmos um livro na biblioteca e obtermos a resposta de que o livro não está lá, ele falta em seu lugar. Só podemos falar dele no nível do simbólico; portanto, na privação, trata-se de um objeto simbólico e o real em si é inapreensível.

A **castração**, introduzida por Freud, segundo as palavras de Lacan (1956-57) “de uma maneira absolutamente coordenada à noção de lei primordial”, isto é, na lei da interdição do incesto e na própria estrutura do Édipo, diz respeito a uma falta que é constituída por uma dívida simbólica. Nesse nível se trata do objeto enquanto imaginário, a imagem de uma completude. A castração aí é dupla, pois diz respeito à limitação da mãe e da criança. Devido à castração, a criança renuncia a ser o que viria, imaginariamente, completar a mãe, ou, em outras palavras, renuncia a ser o falo imaginário da mãe. Para que isso ocorra é necessário que um interdito seja

sustentado por um sujeito real, independentemente de que se trate do pai ou da mãe, pois trata-se da operatividade do *significante paterno*.

Para articular essas noções, voltemos à temática do Édipo e da castração tal como Lacan as desenvolve em *As formações do inconsciente* (1957-58). A insistência em percorrer esse caminho se deve ao fato de que é através do Édipo que a função do pai é introduzida como essencial, o que torna sua exposição também essencial na investigação que conduzimos.

Em Lacan, o Édipo diz respeito ao deslocamento que um sujeito realiza da posição de objeto de gozo materno à posição de sujeito de desejo, e essa constitui a base de sua relação com a cultura ou, ainda, sua possibilidade de, ao confrontar-se com a falta no Outro, admitir a introdução do terceiro nessa fusão, suportar a diferença e fazer laço social.

Os três tempos do Édipo são uma contribuição lacaniana à teoria e constituem articulações lógicas e não cronológicas, como facilmente poderíamos pensar, mas, apesar disso, apresentam-se numa sucessão.

O primeiro tempo do Édipo é aquele em que a criança deseja o desejo da mãe, isto é, deseja o desejo do objeto primordial. Para o pequeno, a mãe já se constitui como sendo o Outro, que pode estar presente ou ausente, e a possibilidade de sua ausência introduz para a criança algo a mais, pois a mãe tomada que está na ordem simbólica deseja algo que está além de seu bebê. Esse objeto de desejo que falta à mãe é representado pelo falo simbólico³⁸, o próprio significante de sua falta e que, como tal, introduz a castração materna (sua incompletude). A criança vai buscar ser esse falo que falta à mãe. Nesse momento ela é assujeitada, tomada como falo imaginário, e conseqüentemente está alienada a esse desejo “engolfante” e, ao mesmo tempo, essencial para que seja acolhida na rede significante. Pode-se afirmar que, nesse primeiro tempo, que já desenvolvemos ao referir o tema do objeto primordial, o que existe da cena edípica é a tríade mãe-filho-falo. Nesse primeiro tempo, a presença do pai já fez seu aparecimento, auxiliando nos cuidados do bebê, porém ela ainda não é diferenciada da mãe e, conseqüentemente, da própria criança.

³⁸ O falo simbólico designa o objeto impossível. O falo imaginário diz respeito ao recobrimento dessa falta estrutural, como expusemos em nota anterior; portanto, oferece uma espécie de véu a recobrir a ausência do objeto plenamente satisfatório.

No segundo tempo do Édipo, o pai entra como um quarto elemento no triângulo mãe-filho-falo, que estava fechado em si mesmo. A intervenção paterna instaura uma dupla proibição (lei) que vem a *privar* a mãe do “filho-falo” e frustra a criança no seu desejo de ter a mãe só para si. Nesse momento, então, o pai é aquele que *castra*, e, nos diz Lacan (1957-58), essa castração deve ser colocada entre aspas, pois não é o sujeito que é castrado, e sim a mãe. Pode ocorrer, no entanto, que a criança não aceite que a mãe seja privada, pelo pai, do objeto de seu desejo, nos diz o psicanalista. O filho pode aí insistir na posição de falo da mãe, e qual seria, então, a configuração especial da relação com a mãe, com o pai e com o falo que levaria a criança a tal insistência nessa posição? “Ser ou não ser o falo”, eis a questão aí evidenciada. As respostas a essa aparente escolha, apresentar-se-ão diferentes na neurose, na psicose e na perversão. Considerando que o segundo tempo suceda o primeiro, a entrada da lei do pai faz com que ele cumpra a função de Outro para o filho. O pai pode ou não estar empiricamente presente.

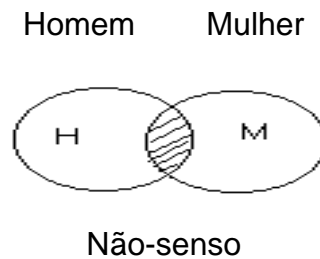
A criança pode ou não ter a seu lado um pai de carne e osso com quem rivalizar: pouco interessa. No seu lugar, poderá rivalizar com ... o galã da novela das oito, etc., visto que qualquer um pode vir a suportar a *função paterna*; é esta a que interessa. Desta forma, ficam independizadas a temática do pai da função paterna (Lajonquière, 1993, p. 209).

Nesse momento, o pai aparece mediado pelo discurso da mãe; trata-se do efeito do discurso do pai sobre a mãe. A presença ou ausência do pai nada significa se a mãe não o desejar. A criança, nesse segundo tempo, confunde a função paterna, que representa a lei, com o seu agente, isto é, ela o toma como a própria lei e o constitui nesse lugar de pai terrível, o pai imaginário. Mas, ao mesmo tempo, é essa intervenção do pai que desaloja a criança da posição ideal com que ela e a mãe poderiam satisfazer-se. É então que a rivalidade fálica se instala, e a criança, a partir da castração materna (falta no Outro), vai formular a questão da diferença sexual.

Se no segundo tempo o pai fica no lugar do falo, isto é, ocupa o lugar antes ocupado pelo filho, o de ser o falo, no terceiro tempo esse pai passa ao lugar de portador da lei simbólica, conforme o valor conferido pela mãe a sua palavra. O pai, tendo valor fálico para a mãe, passa a não ser mais confundido com o falo, mas é reconhecido como aquele que o tem. Como já vimos anteriormente, se o pênis não se confunde com o falo e este é presumido em sua função simbólica, a atribuição do

falo ao pai, ao mesmo tempo que o valoriza, o condiciona à condição de falta a que todos os seres estão sujeitos, sejam homens ou mulheres, na ordem fálica. Esse reconhecimento permite ao sujeito elaborar a interrogação sobre a diferença sexual, isto é, a passagem pelo Édipo e pela castração coloca o sujeito frente à condição de fazer uma identificação, como homem ou mulher, mais além de seu sexo biológico.

O sujeito humano está continuamente confrontado a uma escolha alienante, que, no caso das posições sexuadas, remete ao ser homem como oposição ao ser mulher. Se pensarmos nos dois círculos de Euler em termos da escolha Homem/Mulher, temos:



O espaço de intersecção entre os dois círculos, o não-senso, que Lacan (1957-58) diz ser o que constitui, na realização do sujeito, o inconsciente, implica que há nele elementos pertencentes aos dois conjuntos, lógica que subverte o *vel*³⁹ da alienação, onde opera a lógica da exclusão: um ou outro, nem um nem outro. No entrelaçamento dos círculos o sujeito só poderia se dizer homem, contanto que esse conjunto dos homens pudesse comportar elementos pertencentes ao conjunto das mulheres, obviamente ocorrendo o mesmo com o conjunto das mulheres. Isso indica que a sustentação da diferença sexual, por oposição ao outro sexo, só pode ocorrer às custas do recalçamento das identificações femininas do lado dos homens e das identificações masculinas do lado das mulheres.

É por isso que a pergunta sobre a diferença sexual é tão enfatizada hoje, justamente quando as certezas estão abaladas e a tentativa de afirmação dessas diferenças, pela via imaginária, sempre causa decepção.

³⁹ Conforme nota 26.

Quanto mais tentamos presentificar o falo, mais nos sentimos insuficientes, menos homens, menos mulheres, menos bonitos, menos inteligentes, menos simpáticos, menos tudo, pois, uma vez positivado o falo, mais negativizados ficamos nós, já que isso nos remete à condição objetal primeira.

Os embates no campo do desejo dependem da circulação fálica e não da fixação do falo, uma vez que isso “tampona” a falta, a castração, que é a mola do desejo no sujeito, e, nesse campo, estamos a todo instante expostos a nossa insuficiência:

Os homens, a partir dos ideais que nosso tempo aponta e dos deslocamentos que as mulheres realizaram da esfera privada para a esfera pública, estão às voltas com a pergunta sobre seu lugar. Na modernidade, o lugar da masculinidade era aparentemente definido em contraste com a feminilidade, mas hoje, quando há um compartilhamento da esfera pública por homens e mulheres, a diferença não pode mais ser demarcada nesse campo. Esse contexto acrescenta muitas questões ao problema da função paterna, pois dá lugar ao discurso queixoso do declínio das insígnias (fálicas) de poder masculino e atinge a posição do pai de família, que aparece como fraco, insuficiente, faltoso, incapaz de garantir uma sólida estrutura familiar, enfim, incapaz de ocupar o lugar de objeto fiador das incertezas contemporâneas. Cabe interrogar por que o pai deveria ocupar esse lugar, uma vez que constatamos tantas mudanças no que diz respeito à assunção e ao exercício da parentalidade.

4.3 A FUNÇÃO PATERNA

Era a letra de meu pai. A letra e o modo. Tudo no embrulho o revelava, inteiro, total. Só ele fazia aquelas dobras no papel, só ele daria aquele nó no barbante ordinário, só ele escreveria meu nome daquela maneira, acrescentando a função que também fora a sua. Sobretudo, só ele destacaria o fato de alguém ter se prestado a me trazer aquele embrulho. Ele detestava o correio normal, mas se alguém o avisava que ia a algum lugar, logo encontrava um motivo para mandar alguma coisa a alguém por intermédio do portador. (CONY, 1996, p. 10).

A forma como cada filho conta o pai traz uma singularidade impossível de categorizar. No livro *Quase-memória: quase romance*, Carlos Heitor Cony realiza um grande passeio em companhia das lembranças que guarda do pai. Ao receber um embrulho, marcado com as “pegadas” do pai, morto havia dez anos, Cony desenvolve o seu “quase-romance”, como ele mesmo o define, uma narrativa repleta dos cheiros, alegrias, tristezas, vergonhas e mesmo decepções legadas pelo pai.

São incontáveis os escritores que tomaram o tema do pai em seus escritos. Freud observou isso e reservou um lugar privilegiado à questão paterna em sua teoria. Se inicialmente o pai é um personagem que cumpre uma função na novela edípica, no desenvolvimento de sua obra ele vai tomando a magnitude de um *complexo*, o complexo paterno. Em *Dostoievski e o parricídio* (1928), Freud destaca três das obras-primas da literatura de todos os tempos, a saber: *Édipo Rei*, *Hamlet* e *Os irmãos Karamassov*, e diz que não é obra do acaso, tratarem do assunto do parricídio, onde o motivo da ação está vinculado à rivalidade por uma mulher.

A função do pai está no cerne da obra freudiana; sem essa noção, não se pode falar em Édipo nem em castração, uma vez que ele tem a função de limitar a autoridade e a onipotência maternas, seu gozo caprichoso do filho. É sua intromissão na dupla mãe fálica–filho/falo que vai permitir o acesso do filho a uma condição de sujeito falante, à ordem simbólica e, conseqüentemente, à cultura. O pai mítico da horda primitiva, imaginado por Freud, ou o pai da religião, pensado em *Moisés e o monoteísmo* (1939) ou ainda em *O futuro de uma ilusão* (1927), é um pai que precisa cair, só pensável como pai morto, e isso já está em Freud. O psicanalista apontava as religiões como um recurso ao pai ideal, recurso esse produzido pela angústia oriunda do desamparo infantil, o que significa dizer que para

Freud a religião é sintoma, ou ainda que Deus é sintoma, analisa Lacan no seu seminário *A ética da psicanálise* (1959-60).

Consideramos importante ressaltar a afirmação de Chemama ao referir-se à tomada do Édipo como mito de uma sociedade monoteísta e à função do pai simbólico, aí tão central:

[...] se o nome do pai assegura essa função, em nossa civilização, isso é decorrente da influência do monoteísmo, nada tendo de obrigatório nem de universal. O mito edípico é ativo no inconsciente individual ocidental, masculino ou feminino; porém, em outras civilizações, as africanas, por exemplo, o Édipo poderá ser nada mais do que “um pormenor, em um mito imenso”, outras estruturas simbólicas encontrando-se nele, em posição de promover a castração (CHEMAMA, 1995, p. 57).

A afirmação acima questiona a universalidade do Édipo. Tanto em Freud como em Lacan, o Édipo é um mito; porém, é Lacan que vai se preocupar em descobrir as estruturas latentes das formações edípicas, recorrendo à teoria de Lèvi-Strauss em sua análise do mito de Édipo. Para Freud, o mito da origem da Lei foi pensado através do assassinato do pai, e a esse propósito nos diz Lacan:

[...] é de lá que são tirados todos esses protótipos que sucessivamente se chamam animal totem, depois de tal deus, mais ou menos poderoso e ciumento, e no fim das contas o deus único, Deus, o Pai. O mito do assassinato do pai é justamente o mito de um tempo para o qual Deus está morto (LACAN, 1959-60, p. 217).

Ocorre que a morte de Deus não é pensável sem o que daí decorre: se Deus está morto, é porque sempre esteve. Essa é a interpretação de Lacan (1959-60), da tese freudiana. Ele só foi o Pai na mitologia do filho. Dessa forma, e justamente por estar morto, as religiões o apresentavam sempre vivo, ressurgido do vazio de sua morte. A crença em um Deus único remete à atribuição de um pensamento que regula a ordem do real; trata-se do Deus da tradição judaico-cristã. Esse pai que está morto desde sempre, só pode ser reconhecido como *função* do Pai. Lacan retirou daí o conceito de Nome-do-Pai. No seminário que estamos seguindo, ele concorda com Freud ao afirmar que, na história humana, o reconhecimento da função do Pai é uma sublimação, um mais além da esperança no grande fiador da humanidade, a própria desmistificação da função do pai.

A elaboração da categoria do *Nome-do-Pai* em Lacan é um longo capítulo, sobre o qual não poucos psicanalistas se dedicaram a escrever. Entre eles é preciso destacar o livro de Erik Porge, *Os nomes do pai em Jacques Lacan* (1998), ao qual retornaremos mais adiante.

Antes, porém, vamos nos deter na tese de Lacan (1938), que em seu artigo sobre a família, relacionava o próprio aparecimento da psicanálise a uma "crise psicológica" ligada a um *declínio social da imago paterna* e seus desdobramentos: enfraquecimento do poder da família, do poder do pai em seu interior.

Zafiropoulos (2001), numa relevante pesquisa que investiga os destinos da tese do declínio do pai, na produção de Lacan, de 1938 a 1953, e suas implicações com a sociologia, chama atenção para o fato de que uma das referências sociológicas de Lacan no período dessas elaborações era Durkheim e sua tese da contração familiar, que, embora superada nas ciências sociais, continua produzindo efeitos. Ele aponta à importância de situar o lugar da antropologia na obra de Lacan. Mais além de estudar a gênese do *corpus* lacaniano, essa precisão, segundo o autor, permite compreender como a tese do declínio da família patriarcal é hoje interpretada no campo psicanalítico e quais suas áreas de influência. Tal interpretação tem consequências éticas para a clínica psicanalítica, tanto no sentido da clínica do caso como no sentido de uma análise do social. No esforço de acompanhar os destinos da tese referida, Zafiropoulos afirma que há uma certa "cumplicidade", reunindo a sociologia do pós-modernismo e as pesquisas psicanalíticas que diagnosticam, "[...] nas patologias narcísicas, os sintomas mórbidos das sociedades pós-modernas carentes de perspectivas históricas, de investimentos institucionais e de autoridade" (ZAFIROPOULOS, p. 15, nossa tradução). O autor cita especialmente Christopher Lasch, sociólogo americano, que, inspirado nos *estados-limite* de Khout e Kernberg, desenvolverá seu trabalho sobre o individualismo contemporâneo apoiando-se no conceito de narcisismo, tal como ele é desenvolvido por esses representantes da psicanálise americana. A outra referência do campo dos estudos sociológicos citada é Gilles Lipovetsky, que, segundo a interpretação de Zafiropoulos, trabalha com a tese "renovada" do declínio da família e das grandes figuras de autoridade, o pai aí incluído.

A preocupação do autor, compartilhada por nós, é de que tais leituras possam levar a um "apelo ao pai", onde um dos efeitos poderia ser o de reforçar o caminho que leva aos fundamentalismos desastrosos, como as guerras religiosas a que assistimos atualmente, justificados em nome do Pai. Nesse caso teríamos a invocação da autoridade paterna na mesma perspectiva da busca do fundamento divino, trazendo a questão ética de produzir exacerbação da autoridade.

Poli (2003), numa análise do trabalho de Zafiropoulos, aponta a essa mesma questão de forma tão clara que vale à pena aqui reproduzir. Constata a autora:

Contudo, nós, analistas, em nossas interpretações da clínica continuamos a nos “atrapalhar” e a sobrepor, cotidianamente, “pai simbólico” e “pai real”. Na análise do laço social, então, o referido “declínio da imago paterna”, já virou “declínio da função paterna” ou “declínio do pai simbólico”. Muitos de nossos trabalhos se apóiam no principal ponto de alienação fantasmática do homem moderno: o ressentimento pelo que é percebido como falta de amparo (POLI, 2003, p. 53).

O contexto no qual Lacan escreveu sobre o *declínio da imago social do pai* difere daquele em que desenvolveu a temática da função paterna posteriormente. A releitura do complexo de Édipo, guiada pelo complexo de castração, junto com as contribuições da análise estrutural do mesmo, produzida por Lèvi-Strauss, conduzirão Lacan a pensar os personagens do complexo como funções⁴⁰.

Nessa época, entre 1938 e 1953, período analisado por Zafiropoulos, o psicanalista ainda não havia desenvolvido os seminários que viriam a abordar essa questão distinguindo-a nos registros do Simbólico, do Imaginário e do Real. No seu terceiro seminário, sobre as psicoses, Lacan (1955-56) esboçou a função do *Nome-do-Pai*, e, daí em diante, nos seminários seguintes, vamos encontrar o trabalho de elaboração de tal conceito. Ele buscou uma amarração de três dimensões do pai, Real, Simbólico e Imaginário, ou seja, as versões do pai.

O uso do conceito de *imago* remete a Freud, cuja autoria o mesmo reconhece ser de Jung, conforme é mencionado na *Dinâmica da transferência* (Freud, 1912). Nesse texto de Freud, o conceito de imago aparece como um protótipo inconsciente, uma espécie de esquema imaginário, construído a partir das relações com as personagens reais ou fantasmáticas, significativas na vida do sujeito, que irão fornecer um certo “molde” para as escolhas e as formas como o sujeito irá se relacionar com os outros. Freud menciona a imago paterna, a imago materna e a imago fraterna nesse texto. A partir disso, pode-se dizer que tal conceito é retomado em Lacan, posteriormente, como função paterna, função materna e função fraterna, porém a partir de novas referências por ele introduzidas.

⁴⁰ A noção de função foi retirada por Lacan da lógica de Frege (FLEIG, 2005), matemático e filósofo alemão, que criou um sistema de representação simbólica que visava representar formalmente a estrutura dos resultados lógicos e suas relações. O mesmo escreveu uma obra em 1904, intitulada *O que é uma função?*, a partir de sua preocupação em unir a aritmética com a lógica.

A abordagem do complexo de Édipo, que em Freud era universal, a partir de Lacan é considerado uma formação fantasmática, que sombreia ou obscurece a estrutura da rede de relações. Nessa estrutura convém então considerar as funções que a articulam. Mais além das formações imaginárias do mito, temos as funções simbólicas, operadoras dessa estrutura, que vão permitir a transcendência das figuras concretas de pai e mãe.

Quem é o pai, pergunta Lacan:

Não digo na família, porque na família, ele é tudo o que quiser, é uma sombra, é um banqueiro, é tudo o que tem de ser, ele o é ou não é, o que as vezes tem toda a sua importância, mas também pode não ter nenhuma. A questão toda é saber o que ele é no complexo de Édipo (LACAN, 1957-58, p. 180).

No complexo, o pai é uma metáfora, essa é a resposta de Lacan. E o que isso quer dizer? Em primeiro lugar, que não se trata do pai enquanto objeto real, mesmo que o pai enquanto objeto real aí intervenha para dar corpo à castração. Uma metáfora é um significante que substitui outro significante. É nisso que o pai intervém no Édipo.

Pode-se dizer que as operações da *metáfora paterna* compõem-se de três tempos, que vêm a ser os três tempos do Édipo expostos anteriormente. Primeiramente, o sujeito se identifica ao falo, ele é objeto do desejo da mãe. Aí ocorre a primeira simbolização, e, por efeito da *metáfora*, é introduzido o significante materno. Porém, nesse caso, a metáfora paterna marca um lugar simbólico ainda velado, pois trata-se do efeito que a metáfora paterna produziu na estrutura subjetiva da mãe e que vai possibilitar a simbolização de sua ausência⁴¹. É necessário que haja um segundo tempo, no qual o pai interdita a mãe frente à criança, isto é, a priva de um gozo ilimitado do filho. Estamos no terreno do simbólico, nunca é demais lembrar. Finalmente, no terceiro tempo, o pai privador do segundo tempo dá lugar a uma nova operação da metáfora paterna revelando-se como aquele que tem o falo e pode dá-lo à mãe; é esse o caminho do declínio do complexo de Édipo. O filho poderá identificar-se ao pai, e a filha poderá desejá-lo, uma vez que esse pai é doador e autoriza o desejo.

⁴¹ Tal como no jogo do *Fort-Da*, descrito e teorizado por Freud (1920), com relação à simbolização que o jogo de presença-ausência da mãe permite à criança elaborar.

Através da função do pai na operação metafórica de substituição do primeiro significante, se constituiu uma referência simbólica que chamamos Nome-do-Pai e que deverá ser validada ou invalidada nessa segunda operação, isto, é considerando as estruturações subjetivas onde o significante fálico não está forcluído⁴².

O pai estando ligado à lei, exerce a castração, na interdição do incesto. No entanto, isso se realiza mais além do pai, pois a castração articulada ao significante, assume o caráter de função. É aí que Lacan (1956-57) pontua o Édipo em sua dimensão estruturante, fora da simples concepção imaginária que o considera como novela, onde o pai tira a criança da mãe e a traumatiza. Assim, a castração adquire a dimensão de um operador, introduzida por um significante fálico, diferente na história de cada um.

Freud teorizou sobre a premissa fálica como estruturante da diferença sexual, e Lacan apontou a relevância do Édipo enquanto estrutura para a problemática do desejo, bem como a significação do falo enquanto significante da falta no Outro (materno). Como afirmou Lacan (1956-57), no complexo de Édipo, o significante originariamente recalcado que surge na primeira demanda vai receber sua segunda significação. É pela função paterna, definida como função simbólica, que a mãe está submetida à falta, e é a limitação do gozo materno que vai possibilitar a entrada do *infans* na ordem simbólica do desejo, unida como tal à Lei, na medida em que interdita e autoriza o desejo.

Nos exemplos apresentados no capítulo 1, encontramos situações nas quais a criança dorme na cama dos pais, mesmo quando tem sua própria cama, seu próprio quarto, enfim, um espaço privado para si. Nos exemplos 4 e 6, tal situação é colocada na conta do pai, enquanto a mãe, nas interpretações que acompanhamos, não parece estar submetida à outra ordem que não seja a de seu próprio capricho. Não há limitação do gozo materno.

Vamos seguir aqui o destino atribuído à função paterna, decisiva na operação da estrutura edípica e “sombreada” pelo mito.

Os deslocamentos da figura do pai, no campo social, implicam a disjunção das funções de pai: de genitor, de pai provedor, de pai legal, de educador, isto

⁴² Termo utilizado por Freud, do alemão, *Verwerfung*, que significa rejeição. Lacan traduziu-o por forclusão, isto é, uma exclusão do significante primordial, a propósito do qual o sujeito se conduz como se esse nunca tivesse existido. O termo aqui refere-se à exclusão do pai como significante, o que implica impossibilidade de constituir a metáfora edípica.

podendo ser distribuído entre vários homens, que poderiam encarregar-se de uma ou outra dessas funções. Muitas vezes é uma mulher, a mãe, que as assume integralmente. Trata-se, sem dúvida, de uma fragmentação da paternidade em diferentes elementos constitutivos, afirma Hurstel (1999). A teorização de Lacan distingue a função do pai, de seu papel familiar e de sua imagem social como crucial para escapar à confusão reinante quanto a esse tema.

Muitos autores têm se referido ao que chamam de “carência paterna”. A discussão sobre a “carência paterna” não é nova no campo psicanalítico, que na escuta do imaginário social, a recolheu como um problema a ser enfrentado. Em 1957-58, Lacan escrevia essa expressão que, segundo ele permitiu muitas reflexões, a partir dessa análise que ele considerou “cada vez mais ambientalista”. A ausência ou presença do pai, sua biografia, seu papel social e familiar não garante o seu papel de interdição no complexo de Édipo, isto é, não garante que ele jogue o papel do terceiro entre a mãe e a criança.

Lacan (1957-58) nos diz, sobre a questão da “carência do pai”, que a pesquisa não peca pelo que descobre, mas pelo que procura. Haveria então uma espécie de “cegueira” que incide sobre essa questão, que faz com que o discurso social continue a insistir sobre a falta do pai. Alguém deve pagar pelo que é vivido como desamparo do homem moderno, e, na tomada dessa questão, dentro da novela familiar contemporânea, o pai tem sido o *fourre-tout*⁴³, o lugar para onde são jogados os ressentimentos, os sentimentos de fracasso que nutrimos com relação à educação de nossas crianças e jovens.

No exemplo 2, citado anteriormente, a criança em questão vive com a mãe, com dois irmãos e tem um pai, que vive com outra família, situada pela observadora como a “oficial”. Apesar dessa questão não representar problema para o menino, pois para ele seu pai está aí, no meio da família, incluído pela criança em suas produções, a interpretação que a aluna faz é de que essa criança está em “maus lençóis”, como se costuma dizer, e o pai, então, nem se fala, pois é “ausente” e “sem autoridade”. É possível perceber aí o efeito fantasmático que opera no discurso educativo, que acaba denunciando um fracasso antecipado como efeito da busca do ideal de família tradicional, cada vez mais distanciada de nossa realidade.

⁴³ Aproveitamos a expressão francesa utilizada por Hurstel (1999) para afirmar que o “papel do pai” tem sido tomado como o depositário, o lugar no qual são jogados os objetos que não sabemos onde guardar.

Para Lacan, a questão da posição do pai na família não se confunde com uma exata definição de seu papel normatizador, o que não diz respeito, exclusivamente, à formação moral do sujeito, mas à assunção de seu sexo, passando pelas identificações que permitem que alguém se reconheça como homem ou mulher.

O pai do segundo tempo do Édipo ou da metáfora paterna é o personagem mais conhecido, aquele que invoca a imagem de um pai forte e privador, o que dita a norma, mas não está submetido a ela, e é essa personagem fantasmática que é reclamada quando encontramos a queixa da carência paterna. Em que esse pai é carente, faltoso? Em não corresponder ao pai ideal, todo poderoso, à imagem do pai da horda primitiva, podemos pensar. A falta no pai pode ser interpretada como sendo da ordem da castração, a que todo ser humano está referido. Convém perguntar, então, se não é justamente a queda do pai ideal (pai imaginário), seu luto, que permite o surgimento do desejo no sujeito. Então, o que justificaria os discursos que evidenciam uma certa nostalgia da família tradicional, na qual o pai era quem encarnava o poder?

Juntamente com essa discussão se evidencia a preocupação com a autoridade ou sua falta. Porém, supor a autoridade na família apenas do lado do pai é um engodo, pois não é em nada desprezível a autoridade do discurso materno sobre a criança.

No exemplo 8 das observações de uma futura pedagoga⁴⁴, é apresentado o relato da situação de uma criança que “não deixa” a mãe falar com as outras pessoas. Ela dorme no quarto dos pais, espalha-se com seus brinquedos em todos os espaços da casa e não parece encontrar nenhum limite a suas vontades. Os pais, como aqueles que dão corpo à função paterna, não estão possibilitando sua operação. Surpreendentemente, a observadora afirma que o pai “exerce a função de autoridade”, o que fica evidente que não acontece. Porém, a parte da mãe nessa situação não é referida, e, como afirmamos anteriormente, a autoridade do discurso materno sobre a criança não é para nada negligenciável.

A referência terceira, que tanto enfatizamos, é justamente, a que permite limitar esse poder da mãe sobre o filho. Ocorre que depende do discurso materno o reconhecimento do pai, seu valor, inclusive como alguém diferente de si mesma, isto

⁴⁴ Capítulo 2 deste trabalho.

é, que não está subsumido na mãe, nem na “lei” da mãe, mas que permite sancionar o lugar da lei, na ordem simbólica, à qual ele próprio está submetido.

Para Julien (2000), a paternidade está vinculada à maneira de um homem dirigir-se a uma mulher, e não ao que inicialmente dá aos filhos e filhas. Seu lugar de pai será assegurado para seus filhos à medida que o receba do desejo de sua mulher. Pode-se dizer que a modernidade, ao promover a mulher e deslocá-la da posição de a-sujeito na relação conjugal, nos leva a fazer o reconhecimento desse fato. Daí em diante, temos que é o discurso materno que deve assegurar a palavra paterna para que ela conquiste eficácia.

Nesse sentido, pode-se dizer com Lacan (1976) que conta mais a importância que a mãe dá à palavra do pai ou sua autoridade, e ainda insiste Lacan, depende do lugar que ela reserva ao Nome-do-Pai na promoção da lei.

Para acompanhar as idas e vindas da categoria do Nome-do-Pai, o livro de Porge (1998) é uma companhia bem vinda. Como dissemos no início desta subseção, esse termo foi tomado emprestado da religião cristã, observa Porge. Muitas vezes Lacan o aproxima ao *Nome de Deus*. Não poderíamos aqui seguir toda a trajetória que esse conceito teve na obra de Lacan, onde, em alguns momentos ele se equivale ao pai simbólico, à função paterna e mesmo à metáfora paterna. Em *A relação de objeto* (1956-57), seminário no qual, juntamente com as *Formações do inconsciente* (1957-58), situamos nossas análises, Lacan identifica o Nome-do-Pai ao pai simbólico, amarrando-o, aos três registros. Isto permite ao psicanalista definir as funções do pai imaginário, simbólico e real, tal como ele nos apresentou no quadro das categorias da falta de objeto. Já no seminário das *Formações do inconsciente*, afirma Porge (1998), o Nome-do-Pai é uma “espécie de épura” do complexo de Édipo, uma forma de desconstrução da teoria de Freud. Nesse seminário, Lacan refere-se ao Outro como o lugar do tesouro dos significantes, o qual teria sustentação num Outro, isto é, um Outro do Outro, capaz de dar fundamento à lei. Ocorre que essa formulação é contraditória com a idéia de que Deus, o Pai, só pode ser pensado como morto. Ocorreu-me tomar uma metáfora um tanto antiga, que associei a essa questão, que é a seguinte: “Atlas é um titã condenado por Zeus a sustentar o mundo sobre seus ombros. Mas se Atlas sustenta o mundo, onde Atlas coloca seus pés, se Zeus está morto e só existe na mitologia do filho?”.

No livro de Poli, localizamos uma referência a essa questão, quando a autora escreve:

Nos seminários finais de Lacan, conforme nossa interpretação, há uma proposição de que é no espaço aberto pela falta de um significante no Outro S(A) – a ausência estrutural de um significante que assegure a significação do sujeito – que a dimensão da alienação (S2) se coloca. Desde esta perspectiva, a significação é apreendida pela resposta singular que um *falasser* (parlêtre) dá à questão “o que o Outro quer de mim?”. Isso implica que o efeito de *significação* deve-se à posição do sujeito no campo da demanda do Outro: o fantasma é a construção de uma resposta a uma demanda suposta. (POLI, 2005, p. 205-206).

Interpretamos a colocação acima a partir do que desenvolvemos à propósito do *objeto fiador*. Ao não encontrar uma significação última, garantia e fundamento de sua significação, o sujeito responde a partir de como ele mesmo se situa no campo do Outro. A partir do eixo imaginário, a expectativa poderá ser a de que o Outro não esteja castrado, de que nada lhe falte, mas o não atendimento dessa demanda irá produzir efeitos de frustração, de onde a insistência neurótica da presença de um pai forte, que faça suplência a esse “pai carente”. O difícil é suportar que o Outro esteja castrado, pois isso remete o sujeito a sua própria castração.

Retomando então a questão enunciada como a castração do pai, que aparece sob a forma da queixa de uma certa perda, a perda do pai ideal: a castração do pai, isto é, a morte do pai onipotente, que doravante advirá como pai simbólico é o que permite que um filho deixe o lugar de objeto do gozo materno para aceder lugar de sujeito dividido ou barrado(\$). Então, fazendo falar esse sujeito da queixa, podemos dizer: “- queixo-me da perda de uma condição que inclusive me permite me queixar⁴⁵”.

A função paterna permite formular, em Lacan, a solidariedade existente entre estruturação do sujeito e laço social. Costa (2000), precisa o termo *função* no sentido de uma operação simbólica. Ao referir-se às funções paterna, materna e fraterna, a autora afirma tratar-se de lugares que fazem função e escreve o seguinte:

[...]: são diferenciais simbólicos na organização do lugar de cada um, sendo responsáveis pelo suporte de referentes singulares a cada lugar. Por essa razão, quando a “lei” (seria melhor dizer “a palavra”) não funciona (não faz função), é porque não traz diferencial de lugares (que parte da separação minimalista eu/outro). Não é por precisar de “mais pai” ou “mais lei” (demanda neurótica). (COSTA, 2000, p. 83).

⁴⁵ Conforme sugestão da colega Simone Rickes.

A não distinção eu/outro é a lógica que rege a relação de espelhamento narcísico, que desenvolvemos anteriormente. Então, temos que, no domínio do imaginário, registro predominante nesse momento de estruturação da subjetividade, a função simbólica não opera no sentido de permitir o diferencial de lugares. Essa referência permite pensar que a não inscrição da função paterna não está relacionada à carência paterna. Teríamos que pensar que ali onde a lei simbólica não funciona, as famílias, ou outros grupos humanos, ficam impossibilitados de demarcar a diferença entre gerações, isto é, não demarcam quem são os adultos, jovens e crianças, bem como seus lugares nas relações de parentesco.

É por ficarmos presos à fantasmática circunscrita pelo nosso próprio lugar de alienação que temos dificuldade de escapar às interpretações apoiadas na trama da novela familiar atual. Essa situação é consequência da projeção de nossos ideais adultos forjados no *romance familiar* infantil. A partir disso, é necessário perguntar se famílias ampliadas, estruturadas de forma diferente, são as causadoras da infelicidade de seus filhos, ou se, mais além da “miragem” produzida por nossos ideais, não seríamos também responsáveis por um discurso que, denunciando a falta do pai, acaba participando da produção de seu excesso, com sérias implicações éticas, ao professar o poder absoluto do pai.

5 AS FUNÇÕES PARENTAIS E A QUESTÃO DA AUTORIDADE

5.1 DESVELANDO A MULTIPLICIDADE DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

O tema da família está na ordem do dia, e é sobre o enlace entre ela e a função paterna na educação que trata este capítulo.

No campo educacional brasileiro, há uma grande preocupação com a questão. O debate contemporâneo não se restringe de forma alguma ao Brasil, mas é preciso fazer algum recorte para melhor trabalhar o tema. Desde os espaços educativos escolares aos espaços educativos não-escolares, a preocupação com a família contemporânea, nas várias classes sociais, se deve ao fato de que a educação que acontece fora de casa sempre dependeu dos efeitos de subjetivação, de educação, que a família pôde doar as suas crianças e jovens, isto é, dos laços primários constituídos no seu interior. No atual contexto, isso muda, pois a família vem apresentando-se cada vez mais sob a forma de novas configurações.

Os discursos atuais sobre a família e a parentalidade denunciam a desorganização, ou desestruturação, das famílias, a ausência de definições claras sobre as responsabilidades parentais e a falta de limites como causas da crescente violência entre os jovens e da maioria das dificuldades que acometem crianças e adolescentes, relativas a problemas de aprendizagem, comportamentais ou emocionais de toda ordem.

Porém, ao construirmos esse tipo de representação sem considerarmos a historicidade e o contexto em que encontramos formas diferentes de famílias, estamos partindo de um modelo que consideramos o ideal. Provavelmente, o referente é a família conjugal, unidade constituída pelo casal e filhos, em cujo interior reinava uma distribuição de funções clara, como ocorria na tradição. Partindo desse paradigma, as outras formas de organização são consideradas desestruturadas. É preciso pensar que tal “véu” fixa algo da ordem da ficção, de uma *novela familiar*, o que nos impede de analisar o tema fora dos efeitos imaginários que a *novela* produz. A questão é que nunca estamos livres de escutar e interpretar as formações sociais a partir do próprio fantasma que comanda nosso sintoma. Quanto a isso, sabedores

do que nos prende, só podemos lidar com tais formações fantasmáticas incluindo-nos no que interpretamos, como Freud fazia.

É preciso considerar que a família “estruturada”, “ideal”, estava distante de produzir um lugar de proteção e conforto para as crianças. É a mesma família que produziu o sofrimento neurótico no século XIX, quando Freud inventou a Psicanálise como tentativa de resposta a esse mal-estar, como afirma Kehl (1998).

Conforme Fonseca (1999), a família nuclear⁴⁶, embora exista desde tempos imemoriais, foi sacralizada pelo pensamento de Parsons, com a finalidade de analisar a vida familiar nas camadas médias dos Estados Unidos. A banalização dessas teorias levou à crença de que aquela família, além de ser natural, seria a forma sadia de organização familiar e que os desvios dessa forma ideal implicariam em riscos para a saúde mental de seus filhos. A referida autora observa que os pesquisadores europeus começam a estudar outras dinâmicas, através das redes de parentesco, de novos laços criados pelo recasamento ou mesmo pela maternidade assistida e a adoção. Diante da situação europeia, Fonseca (1999) coloca a seguinte questão: se para as famílias francesas o modelo conjugal já é limitado, no Brasil, com toda a diversidade de regiões, cultura e situação sócio-econômica, esse modelo não seria mais problemático ainda?

A “crise da família”, segundo Fonseca (1999), preocupa os cidadãos do mundo globalizado, e boa parte dessa preocupação deve-se às discussões propostas por filósofos e sociólogos alemães, destacando-se Adorno e Horkheimer (1986). Suas abordagens estão vinculadas à história social alemã do pós-guerra, na qual a família “tradicional” era associada à tradição fascista. Para esses intelectuais, a análise da família situava-se numa visão de família tradicional, na qual a autoridade patriarcal dominava.

Daí pode-se concluir que, quando referimos uma “crise da família”, precisamos ter claro o modelo teórico que utilizamos para dar um norte às nossas hipóteses. Falar em crise da família na Alemanha é diferente de referir a mesma questão no Brasil, onde outras variantes da família moderna podem ser encontradas.

⁴⁶ Família nuclear aqui é usada como sinônimo de família conjugal.

Fonseca (1999) nomeia três variantes da família moderna brasileira: a **família conjugal**, mais comum nas camadas médias; uma reelaboração da família conjugal pelas elites, que vai formar o grupo corporado das grandes famílias, chamado pela autora de **solidariedade de linhagem**; e, nas camadas populares, a **unidade doméstica**, com ênfase nas parentelas ou nas chamadas redes de ajuda mútua. Considerando essas singularidades, Fonseca afirma que há uma valorização persistente dos laços familiares na família brasileira e nas famílias que constituem a modernidade ocidental.

Esse dado é relevante, uma vez que aponta a importância da família como referência psíquica do sujeito, num tempo em que sua organização, pelo menos nas modalidades do passado, parece denunciar seu esgotamento.

Roudinesco (2003), demonstra que pode-se pensar a família, sob o ponto de vista antropológico, segundo as relações de aliança e parentesco. O outro ponto de vista privilegia o estudo das filiações e das gerações, abordado pela sociologia, história ou psicanálise. Embora em constantes transformações, a família contemporânea ou pós moderna, mesmo “mutilada”, para usar um termo de Roudinesco, sobrevive como uma das instituições mais sólidas em nossa sociedade. A autora destaca o desejo dos homossexuais, homens e mulheres, de participar da ordem familiar, através da reivindicação ao direito de casar, de adotar filhos e mesmo da procriação medicamente assistida. Esse fato leva a pensar que, apesar dos discursos atuais sobre a desestruturação familiar, a manutenção dessa instituição está no horizonte e participa dos ideais sociais de forma inequívoca.

Lasch (1991) desenvolveu a tese segundo a qual a família constituiu-se como refúgio, na vida privada, diante de um mundo que assistiu à vida pública tornar-se selvagem, no âmbito da política dos negócios e da diplomacia. Por ameaçarem a perda desse refúgio, as mudanças na família são tão sensíveis à sociedade. Mas essas mudanças, interpretadas como recentes, carregam atrás de si uma longa história. A esse propósito ele afirma:

A primeira coisa que se deve entender sobre a atual crise da família, é que ela não se materializa da noite para o dia. As neofeministas, os porta-vozes da chamada contracultura, os sociólogos radicais, os praticantes da “nova história social” e os jornalistas que divulgam as idéias desses críticos, todos eles consideram a situação da família como uma nova descoberta de sua autoria. Escrevem como se a “revolução sexual”, o movimento feminista e o declínio da autoridade parental fosse produto dos últimos quinze anos. Sua memória não vai sequer além dos anos cinquenta, período considerado popularmente como auge da família “tradicional” (LASCH, 1991, p. 20).

A “desintegração” da família vem ocorrendo lentamente há mais de cem anos, segundo Lasch. Chama atenção aqui o uso da palavra desintegração, pois remete ao fato de que, se ela não está organizada na forma da família conjugal, algo vai mal. O autor tributa aos divórcios, ao feminismo e à revolta da juventude, originados no século XIX, o aparecimento dos estudos sociológicos que tratam do tema da crise da família. Segundo ele, tais estudos pouco consideram que o isolamento da família nuclear esteve vinculado a um “mundo dominado por gigantescas corporações e pela maquinaria da promoção maciça”. Esse mundo capitalista produziu ativamente o isolamento familiar, prometendo que as satisfações da vida privada compensaria as frustrações advindas do trabalho rotineiro e empobrecedor.

A sensibilidade da sociedade com respeito à infância, tão bem descrita por Ariès (1981), trouxe uma nova concepção de infância que colaborou com as mudanças na família do séc. XIX. A criança deixou de estar misturada à sociedade dos adultos e sobre essa passou a existir um olhar mais cuidadoso e protetor. Separando-a da convivência com os empregados e dos adultos que poderiam corrompê-la, o casal parental reforçou os laços emocionais com seus filhos, dedicando-se a sua criação. A educação primeira, no lar, tornou-se uma responsabilidade dos pais. Para Lasch (1991), essa família nuclear burguesa, que encontrou seu apogeu no séc. XIX, centrada na idéia de “casamento de companheirismo”, responsável pela educação doméstica das crianças, tornou-se o “refúgio em um mundo sem coração”. O autor afirma: “O aparecimento da família nuclear como forma principal de vida familiar é um reflexo do alto valor que a sociedade moderna conferiu à privacidade [...]” (LASCH, 1991, p. 28). Essa situação refletia também a desvalorização do trabalho, que, com o aumento da complexidade da produção, tornou-se mais fragmentado, especializado e repetitivo. Tornando-se apenas um meio para um fim, o trabalho foi perdendo o sentido de satisfação em si mesmo, e as compensações passaram a ser buscadas fora do próprio trabalho, isto é, nas possibilidades e no desfrute que o consumo proporciona. Fica evidente, assim, de forma muito sintética, a passagem do trabalho social para um sentido de satisfação de desejos pessoais, tônica do individualismo contemporâneo. A preocupação com a criança, na sociedade moderna, trouxe a consciência da importância da educação. Essa preocupação era desconhecida pela civilização medieval, que não percebeu a diferença entre o mundo dos adultos e o das

crianças, como o mundo grego o fizera. Áries (1981) destaca exatamente essa questão, afirmando que o grande acontecimento dos tempos modernos foi o reaparecimento da preocupação com a educação. Era preciso preparar a criança para só depois unir-se aos adultos, e a família concorria decisivamente para isso. Tornando-se responsável pela formação dos “corpos e almas”, a família assumiu uma função moral que não tinha antes. Escola e família estabeleceram, em torno da criança, um regime rigoroso, que visava seu disciplinamento. A autoridade dos professores e pais era exercida através dos hábitos impostos às crianças. Sua internalização constituía então o êxito da autoridade superior dos adultos próximos junto à criança. Voltaremos ao tema da autoridade na próxima subseção.

Para uma melhor compreensão do cenário desde onde emergem os discursos alarmados sobre a família e a falta do pai em seu interior, em particular a brasileira, vamos nos valer de alguns dados de pesquisa demográfica.

Desde a escrita do projeto da tese, trabalhamos com os elementos fornecidos por uma pesquisa, publicada em 1998 pelo instituto Datafolha sobre o perfil da família brasileira (PAULINO, 1998). Pelo fato de terem decorridos quase dez anos de tal pesquisa, procuramos uma atualização dos dados, porém o que encontramos foram os indicadores sociais apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003). Esses indicadores, além de não apontarem mudanças significativas com relação à pesquisa do Datafolha, não aprofundam o que poderíamos chamar de uma especial sensibilidade presente na referida pesquisa. São, então, alguns elementos fornecidos em 1998 significativos ao nosso tema, e os destacamos a seguir.

No que diz respeito à estrutura, a pesquisa mostra que a organização básica da família brasileira segue sendo a nuclear (pai, mãe e filhos), mas esse modelo vem perdendo espaço para outro modelo, o matrifocal (filhos que moram apenas com as mães). Para os entrevistados, independentemente da natureza dos laços que a determina, a família é a instituição social mais presente na vida das pessoas. Apresenta-se cada vez mais multifacetada e cresce o número de grupos familiares diferentes da estrutura tradicional: os casados sem filhos, os solteiros com filhos, os solteiros com filhos que moram com os pais, os separados, ou viúvos, com filhos, tendo constituído novos casamentos ou não.

Outro dado importante é o de que a mãe assumiu papéis que eram tradicionalmente exercidos pelo pai, como, por exemplo, prover o sustento da

família. Houve de fato uma redução do papel do pai na família, e esse incorporou outras responsabilidades; porém, são atividades de caráter mais lúdico. Os pais fazem atividades de lazer com as crianças e até compras, mas não lavam roupas, nem ajudam os filhos com a lição de casa. Isso significa que as tarefas de caráter mais privado continuam sendo realizadas pelas mães. Estas, além de serem identificadas como mais próximas dos filhos e de abarcarem novos papéis na vida familiar, detem um certo poder de fazer valer as regras e princípios da casa. Porém, um dado bastante significativo na pesquisa mostra que o pai é a segunda instância na criação dos filhos; isto é, quando as questões mais difíceis não são resolvidas na primeira instância (mãe), entra o pai, a segunda instância. Sabe-se que, no nível da justiça, a segunda instância é a que resolve as disputas que perduram após uma decisão em primeira instância. Esse é um indicador da autoridade paterna, que precipitadamente poderíamos interpretar como uma função em declínio.

Fonseca (2004) esclarece que os estudos de famílias de baixa renda a partir das conotações demográficas não dão conta dessa realidade tão plural que os estudos etnográficos permitem recortar. Um exemplo de tal situação é o uso do termo “família conjugal”, que refere classicamente a unidade constituída pelo casal e os filhos, mas que nessas populações, na maioria das vezes, é composta por outras pessoas, parentes ou amigos. A outra questão diz respeito à classificação de “mães solteiras”, carregada de conotações de julgamento moral. A autora propõe recuperar o termo “mulher-chefe-de-família”, mas faz um importante questionamento: “Os homens são realmente ausentes das unidades classificadas como “mães-filhos”? A mãe exerce realmente a liderança em relação a seus filhos adultos?.

Fonseca aprofunda essa questão do ponto de vista de seu trabalho na observação de comunidades periféricas de Porto Alegre. Uma das respostas às suas interrogações é a de que, no sistema matrifocal (mãe-filhos), “[...] a autoridade materna cresce com a idade dos filhos, com os quais a mãe forma um bloco político” (FONSECA, 2004, p. 64). Porém, esse processo só ocorre quando a convivência entre a mãe e os filhos adolescentes ou adultos continua. Esse elemento responde à questão da ausência dos homens no sistema matrifocal, apontando que eles não estão ausentes, pois os filhos, quando permanecem próximos às mães, vêm reforçar o poder e a liderança das mães ao tornarem-se homens. Embora os pais possam estar ausentes, os filhos homens vêm preencher algumas funções deixadas em aberto por aqueles.

Juntamente com a discussão das novas configurações familiares, outro tema tem sido alvo de preocupações: a autoridade. Nos discursos oriundos do campo educacional, ela comparece como faltosa. A falta de autoridade, apontada como um problema que produz estragos na educação, é creditada às mudanças nas formas do exercício das funções parentais. Muitas vezes nem se chega a esse “refinamento”, pois basta que algo vá mal com uma criança ou jovem para que apareça alguém afirmando que isso que não vai bem, deve-se à desestruturação familiar. Via de regra, o enunciado “cola” a ausência do pai na família dessa criança ou jovem, ao dito problema de aprendizagem, comportamento ou relacionamento. Rapidamente é feita uma redução, que produz uma suposta “verdade”, onde nosso desprotegido sujeito fica aprisionado.

5.2 A FUNÇÃO DA AUTORIDADE NO LAÇO SOCIAL

Autoridade é um tema que “dá pano pra manga”, como bem afirma o dito popular. Não temos a pretensão de dar conta desse vastíssimo assunto, que vem sendo estudado por muitos teóricos. Procuraremos recortar alguns elementos presentes nessa categoria com a finalidade de pensar em que ela se relaciona ao tema da função paterna e, conseqüentemente, ao laço social, uma vez que é uma palavra freqüentemente invocada nos discursos que denunciam a falta do pai na educação.

Na linguagem corrente autoridade significa o direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir, ou ainda, significa ter por encargo representar o poder público, fazer respeitar as leis. Outro sentido diz respeito à competência em determinado assunto.

Entretanto, no âmbito deste estudo, é necessário contextualizar seu sentido, pois uma autoridade depende do laço social que a organiza. No âmbito da psicanálise e da educação, é preciso perguntar o que legitima uma autoridade atualmente, pois a hierarquia não é mais suficiente para assegurar sua efetividade. O direito ou poder de fazer respeitar as leis podia ser sustentado por um indivíduo quando a tradição assegurava esse exercício.

Vamos seguir Hannah Arendt (2001), na sua abordagem do tema do público e do privado, quando a mesma indica os caminhos percorridos pela função de autoridade e sua incidência na família ocidental.

A autora reporta-se ao mundo grego para afirmar que a esfera pública era diametralmente oposta à esfera privada. O espaço público era o lugar da liberdade, onde a palavra ou o discurso construíam a argumentação capaz de levar às decisões. Isso era o que caracterizava viver numa *pólis*. O uso da força e da violência, para os gregos, no lugar da persuasão, eram modos considerados pré-políticos de lidar com as pessoas.

Na vida em família, que constituía o espaço privado, o chefe da casa, o *paterfamilias*, exercia seu poder incontestado. Era a necessidade que dominava as atividades do lar, e, portanto, essas eram um “mal necessário” à condição de liberdade para a vida na *pólis*. A família desconhecia a liberdade, pois nessa imperava a mais profunda desigualdade. Também o chefe da família, nesse domínio privado, não era livre; ele “só era considerado livre na medida em que tinha a possibilidade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais.”(Arendt, 2001, p. 42). Assim, pode-se perceber que há uma profunda diferença entre a concepção de igualdade que temos hoje e a dominante na concepção política antiga .

A autora aponta o surgimento da esfera social como um fenômeno relativamente novo, coincidente com a era moderna, e introdutório de uma diluição entre as configurações da esfera pública e da esfera privada. Esse social, ao mesmo tempo em que invadiu o terreno do político, introduziu-se no espaço familiar sob a forma de uma intervenção terceira, na figura dos especialistas: o pediatra, o professor, o psicólogo, o psiquiatra, o juiz. A função da autoridade, ao entrar em crise também no âmbito da criação dos filhos e da educação, áreas nas quais era indiscutível sua necessidade, denuncia que as relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Esse é um argumento muito produtivo, uma vez que a autora diferencia autoridade de autoritarismo. Onde a força é utilizada, pode-se dizer que a autoridade fracassou.

Convidado para dar uma conferência em memória de Sigmund Freud, na Universidade de Londres em 1977, Richard Sennet escreveu, a partir dessa conferência, um livro intitulado *Autoridade*. O autor apresenta a tomada do tema da autoridade realizada por Freud como tributária das “imagens de autoridade formadas

na infância e que persistem na vida adulta” (SENNET, 1999, p. 37). Sennet menciona em especial *Moisés e o Monoteísmo* e *O mal-estar na civilização* como exemplares dessa abordagem. Vimos que Freud apresenta essa vinculação da autoridade aos pais e à construção de uma imagem de Deus, quando tratamos do tema do desamparo humano.

Diversos autores vinculam o papel central atribuído ao pai, por Freud, ao declínio do papel social paterno no século XIX, dentre eles Lacan. Afirma-se, com certa insistência, que essa centralidade é efeito do patriarcado em declínio. Porém, Sennet (1999) chama atenção para a indiscriminação com que são usados os conceitos de patriarcado, patrimonialismo e paternalismo. Os tipos de dominação masculina diferem, afirma Sennet. Ele refere o patriarcado como um tipo de sociedade na qual os homens constituem os laços de união das relações familiares, determinam quem se casa com quem, e a propriedade passa pela linhagem masculina. O autor cita como exemplo as famílias do Antigo Testamento. O patrimonialismo é similar ao patriarcalismo, com a diferença de que os bens, a propriedade, passam de uma geração à outra, através dos parentes masculinos. Com a falta de garantias de que a posição ocupada por uma geração de homens passasse a outra geração, o patrimonialismo enfraqueceu. Porém, a dominação masculina continuou, através do paternalismo, numa base “mais simbólica do que material”. O papel paterno era então de proteger, julgar e ditar as leis, apoiado na suposição de sua força, agora mais sustentada imaginariamente. Escreve Sennet: “Na sociedade paternalista, nenhum pai pode assegurar a seus filhos um lugar conhecido no mundo: pode apenas agir como protetor”(SENNET, 1999, p. 78).

O pai descrito por Sennet, o paternalista, encontra-se hoje muito mais próximo a seus filhos, no sentido de estar submetido à mesma falta de garantias. Seu lugar no grupo familiar sofreu uma profunda mudança. Os deslocamentos da posição da mulher na sociedade e no interior da família são vividos muitas vezes como uma ameaça ao lugar do masculino e do pai de família, tradicionalmente associado à autoridade. O fantasma do risco da perda de um lugar de poder produz queixa e nostalgia. A família tradicional, onde o pai tinha um lugar definido, passa a ser idealizada como a sede da felicidade e estabilidade perdidas. Com essa perda de referências, há uma crescente desresponsabilização por parte dos pais, aí incluída a mãe. O Estado passa a intervir mais efetivamente no âmbito dos laços

familiares, e a própria escola vai assumindo algumas das atribuições que antes eram de responsabilidade familiar.

No século XX, passamos a ter uma parentalidade cada vez mais dependente do social, isto é, cada vez mais pública, na tese defendida por Julien (2000), em contraposição a uma conjugalidade cada vez mais discreta. É como se a cultura contemporânea estivesse desresponsabilizando os pais de suas funções. Esses terceiros sociais vão ter então o poder de reconhecer ou não a autoridade parental segundo os critérios específicos de seu campo de saber, ou seja, conforme o que prescreve alguma corrente psicológica, ou a puericultura, a educação ou ainda a lei representada pelos juízes de menores ou das varas de famílias. Cabe então interrogar as conseqüências que advêm com essa nova configuração do espaço privado da família no social, decorrentes do abandono, por parte da família, das responsabilidades que historicamente essa assumiu na educação dos filhos. Na expressão de Jerusalinsky (2000), os pais sentem-se muito “debilitados para conduzir o destino dos filhos”, deixando-se “empurrar muito facilmente para fora da cena educativa de seus filhos”. Dessa forma, as crianças ficam jogadas à mercê dos vários discursos que as cercam, especialmente os discursos transmitidos pela mídia, esses constituindo-se como um *patchwork* dos vários saberes que um certo imaginário social reconhece como legítimos. Se uma das responsabilidades dos pais era o governo da educação das crianças e esse passa a ser assumido por várias instâncias, como a autoridade pode constituir função sem que educativamente alguém se responsabilize? Uma vez que a autoridade necessita de reconhecimento e legitimação, que instância ou recurso poderia estar em posição de operar a diferença de lugares numa sociedade tão individualista e com tão pouco espaço reservado para as singularidades?

Vamos encontrar em alguns autores psicanalíticos abordagens que, ao analisar essa situação, apontam, mesmo que não diretamente, à uma situação sem saída, onde a superação da nostalgia da tradição e do pai não é possível.

Fleig (2003), ao referir-se à questão da autoridade na contemporaneidade, situa a mudança cultural na passagem da pré- modernidade para a modernidade, e, dessa, para o que se chamou de pós-modernidade.

Essas passagens caracterizam-se por efeitos subjetivos e no laço social marcantes, conforme Fleig, que vão produzir o que a psicopatologia psicanalítica denominou sintomas sociais. Ao justificar essa idéia, o autor afirma que:

O sujeito moderno, submetido ao imperativo de sair de casa (abandonar a tradição que o funda) encontra-se acuado na busca de referência dentro do tempo e do espaço sem centro fixo e submetido ao comando dos objetos. Mais do que isso, a ausência de ideais do mundo pós-moderno faz com que se avance, recusando e esquecendo o que estava posto antes, cortando pela raiz todo ideal de transmissão. Cada um passa a agir como se fosse o último dos homens, não tendo mais nada a transmitir, desacreditando na geração seguinte. Não se pode apreender e usufruir daquilo que se herda senão no ato de transmiti-lo para um outro, que constitui um futuro para o hoje. Na ausência disso, o presente se solidifica, preenchido pelo vazio (FLEIG, 2003, p. 147).

O que a citação acima assinala é a mudança no laço social, isto é, no que diz respeito à relação do sujeito com o outro, implicando aí a educação que ao ficar impossibilitada de fazer a “transmissão” da experiência, perde seu leme.

No entanto, dizer crise da autoridade não é o mesmo que dizer fim da autoridade. Uma crise revela que as respostas que tínhamos para determinadas questões tornaram-se insuficientes. No que diz respeito à parentalidade, a crise da autoridade terá que ser pensada à luz das problemáticas que o nosso tempo coloca.

Parentalidade e organização ou estrutura familiar não têm uma correspondência linear. Com respeito à parentalidade, dizemos que há função paterna e função materna, o que demarca a diferença em relação à visão biológica ou sociológica de família e de paternidade. No entanto, a posição discursiva “nostálgica” pode reforçar aquilo que ela quer denunciar. Tal discurso pode produzir efeitos de paralisia e impedimento da constituição de novas formas de laço social que venham a ser produzidas e que não precisam ser o retrato do vazio de sentido, que é alarmado atualmente.

Quando Lacan retoma o Édipo freudiano, pensando-o a partir da estrutura articulada às funções parentais, ele possibilita “descolar” os pais das funções, que podem ser assumidas por outras pessoas, além dos pais da realidade. Essa proposição auxilia a pensar as novas formas de parentalidade sem que as mesmas formas de organizações familiares tenham que estar presentes para possibilitar a emergência do sujeito do desejo, estruturado no laço social. Nesse caso, outras referências simbólicas teriam que estar presentes para possibilitar a educação. Se nada fizer a função de diferenciar os lugares de crianças, jovens e adultos, a idéia

de que os pequenos necessitam de educação que os habilite a virem um dia a ser adultos não é viável. Na concepção de maioridade proposta por Eidam (2005), apresentada no capítulo 2, a autonomia visada pela pedagogia, só pode ser alcançada, se não abandonarmos nossas crianças e jovens, antes que eles tenham construído referenciais que lhes permitam alcançar a maioridade subjetiva. A ressalva à idéia de autonomia plena vem com as concepções que desenvolvemos a partir da psicanálise, em cujo referencial encontramos o limite a essa pretensa autonomia. O assujeitamento ao campo da linguagem, isto é, ao campo do Outro, fará com que o ser humano sempre conserve, em alguma medida, a necessidade de reconhecimento no laço social, embora essa relação ao Outro possa encontrar formas menos ideais de enlace. A castração do Outro, isto é, a insuficiência da ordem simbólica em dar conta de todas as significações ao vivido permite relativizar o grande Outro. É a essa possibilidade que o discurso nostálgico resiste.

5.3 ROMANCE FAMILIAR E ENDIVIDAMENTO NA EDUCAÇÃO

Sabemos que algo mudou no que diz respeito ao ordenamento social, à lei simbólica, à função de autoridade, à distribuição de papéis e funções no interior da família contemporânea. A queda da figura paterna tradicional não é fato recente. Podemos dizer mesmo que a teoria do complexo de Édipo foi produzida como resposta a tal situação. Devemos então interrogar por que hoje falamos de declínio de autoridade paterna como se fosse um fato recentíssimo. Seria mero desconhecimento histórico ou seria efeito da “novela familiar” à qual estamos presos?

A expressão “novela familiar” foi tomada do texto de Freud, que, em 1908 escreveu um curto artigo, mais tarde intitulado *Romances Familiares* (1908b). Nesse, ele dizia que os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos. O desejo de igualar-se aos mesmos é muito forte, isto é, ela deseja ser grande como a mãe e o pai. À medida que se desenvolve, a criança passa a comparar seus pais com outros, vai experimentando as decepções que necessariamente a vida coloca a todos e passa a retificar a vida real com os devaneios de ter sido adotada ou de que os pais não passam de um

padrasto ou madrasta. A adolescência vai trazer a necessidade de libertar-se dos pais, que desceram em sua estima, e de imaginar substituí-los por outros, geralmente de uma posição social mais elevada, mais carinhosos, mais amigos, enfim, que tenham aquilo que supostamente falta aos pais reais. Escreve Freud:

[...] Na verdade, todo esse esforço para substituir o pai verdadeiro por um que lhe é superior nada mais é do que a expressão da saudade que a criança tem dos dias felizes do passado, quando o pai lhe parecia o mais nobre e o mais forte dos homens e a mãe a mais linda e amável das mulheres. Ela dá as costas ao pai, tal como o conhece no presente, para voltar-se para aquele pai em quem confiava nos primeiros anos de sua infância, e sua fantasia é a expressão de um lamento pelos dias felizes que se foram. Assim volta a manifestar-se nessas fantasias a supervalorização que caracteriza os primeiros anos da criança [...]; a supervalorização dos pais pela criança sobrevive também nos sonhos de adultos normais (FREUD, 1908b, p. 246-247).

Mencionamos inúmeras vezes, no curso desta pesquisa, o que Freud denominou como novela ou romance familiar. É preciso compreendê-la como uma formação fantasmática⁴⁷, presente no sentimento nostálgico do homem moderno. Tal fantasia remete à origem do sujeito, que só pode ser pensada, como dimensão fantasmática, em relação ao lugar que esse ocupa no desejo dos pais.

Através da imaginação, a criança dedica-se a libertar-se dos pais desvalorizados e a substituí-los por outros, geralmente de origem nobre, provenientes de categorias sociais mais elevadas. Às vezes são os pais dos amigos, mais carinhosos e compreensivos, que ocupam esse lugar de substituição na fantasia. O *romance familiar* dá início, na infância, a um processo que vai permitir ao adolescente tomar distância da casa parental para poder realizar seus próprios propósitos fora da família. Freud justifica o fato de as fantasias envolverem mais o pai a partir da constatação de que a filiação à mãe é certíssima e a paternidade depende de reconhecimento – *pater semper incertus est* -, conforme a expressão latina utilizada pelo psicanalista.

O caso de uma menina, há muito tempo atendida por mim em análise, contraria, em parte, tal postulado. Considerando a particularidade do caso, parece-me interessante apresentar um recorte do mesmo nos aspectos que tocam ao romance familiar. O motivo da busca de tratamento, expresso pelos pais da menina,

⁴⁷ O conceito de fantasma diz respeito a como o sujeito do inconsciente constitui sua relação com o Outro, distinguindo-se do conceito de representação psíquica. Usaremos fantasma e fantasia aqui como equivalentes, uma vez que a fantasia participa do fantasma, segundo o qual o próprio funcionamento do sujeito está organizado.

que à época contava com 8 anos, era sua excessiva agressividade para com a mãe e, especialmente, para com a irmã pequena. Em relação ao pai, a agressividade não se apresentava na mesma intensidade, embora Carolina⁴⁸ mantivesse deste uma distância razoável. Essa criança, que fora significada pela mãe com uma “cara de braba, furiosa”, “igual ao pai”, no momento do parto, não conseguia encontrar um lugar de conforto nessa família, onde a mãe a temia como se ela fosse uma adulta. Quando Carolina passa a compreender algo da vida sexual do pai e da mãe, ela começa a formular uma espécie de “novela”, que viria em seu socorro, tirando-a dessa família indesejada. Na sua fantasia, tinha poderes para separar os pais, pois estava de posse de um segredo da mãe, que, se o pai soubesse, nunca perdoaria a esposa. Contando o segredo da mãe, o pai iria se separar, casar-se novamente, e Carolina iria embora com o novo casal. Ocorre que a novela não parava aí, pois ela ainda queria ver-se livre do pai. Provocaria uma segunda separação, entre o pai e sua nova mulher. Porém, Carolina não seguiria com o pai, e sim com a nova mulher do pai. Esta, por sua vez iria constituir um outro casamento, onde então Carolina teria outros pais e, quem sabe seria significada como uma criança a quem se poderia amar sem temer.

O diferencial deste caso clínico é o fato de que aquilo que envolve o pai nesta “novela” está vinculado ao fantasma materno, com relação a seu próprio pai, que ela transfere ao marido e depois à filha. Sem deixar de considerar o grau de sofrimento psíquico, no caso em particular, ele ilustra a força da novela familiar, sustentada pelo fantasma que o organiza e mais, demonstra como as *imagos parentais* não se reduzem a uma geração mas, fazem parte dos mitos familiares presentes na historicidade de várias gerações.

Estamos ainda no terreno da fantasia edípica, no familiarismo freudiano. Interessa-nos aqui estender esse conceito de *romance familiar*, ao que nomeamos como discurso nostálgico do pai forte, contraponto do pai carente, que parece tão endividado no imaginário social.

⁴⁸ Nome fictício que usarei para me referir à menina.

Lacan, no seminário *A lógica do fantasma* (1966-67), refere que é através da construção da fantasia que o sujeito busca um acesso ao Real, que, como tal, é inapreensível. Já em Freud poderíamos dizer que o fantasma é regido pelo Édipo, o que equivale a dizer que ele se constitui com relação ao pai. É o que os casos clínicos de Freud demonstram.

Na concepção de objeto perdido que encontramos em ambos autores, há algo de inacessível (o real) que vai ser buscado através das vias simbólica e imaginária, onde o pai está situado como simbólico, imaginário e real.

Referimos antes que é preciso situar de que forma o romance familiar atual, onde o pai está significado como carente, se organiza e ao que ele resiste. A resposta a essa “queixa” está estruturada sob a forma da fantasia de um pai forte, que faria frente ao desamparo no qual o pai “carente” teria deixado seus filhos.

O pai “forte”, onipotente, remete-nos ao mito do pai da horda primitiva, não castrado, porque não submetido à lei simbólica. Como referimos anteriormente, o risco de ver rompidos os laços sociais, situação exemplar de desamparo do ser humano e uma das formas de mal-estar citadas por Freud, incita à busca de um fiador imaginário que supostamente protegeria de toda essa ordem de ameaças. Ocorre que, se o pai, em nossos dias, parece fora de lugar, fraco, ausente, ele não é o único. As tentativas de positivar o falo, isto é, de fazer valer uma posição de encobrimento de nossas faltas, estão na ordem do dia. A desenfreada busca de consumo, de acesso a bens, a busca da beleza e juventude a todo custo, que nos fariam sentir, supostamente preenchidos, e poderosos assumiu uma enorme proporção na atualidade. Tornou-se mais difícil suportar nossa humanidade, marcada pela ausência de garantias, uma vez que a rede de sustentação simbólica que a tradição proporcionava não é mais possível. Ficamos sem sustentação e não nos autorizamos a bancar nossas decisões e pontos de vista quanto à criação dos filhos e a educação de nossas crianças e jovens.

Frente às mudanças já apontadas, como o deslocamento das mulheres de suas posições sociais tradicionais e dos homens, conseqüentemente, ficamos endividados em relação a uma estrutura ideal de família, afirma a psicanalista Maria Rita Kehl:

Não importa se se trata de uma mãe solteira com seu único filho, de uma família resultante de cinco casamentos, com dez filhos vindos de outras uniões anteriores, de um par homossexual que resolveu adotar uma criança; seja como for, cabe aos adultos que assumiram o encargo de uma criança, o risco e a responsabilidade de educá-la e prepará-la para a vida, na medida em que isto é possível. Mas a dívida para com a família perdida nos deprime, nos faz sentir que somos sempre insuficientes como pais, mães e educadores, já que de saída estamos fora do modelo da família tal como “deveria ser”. A mesma cultura moderna que nos manda fazer tudo diferente do que nossos pais fizeram – e assim nos mantém ao desabrigo de toda transmissão da experiência – nos diz que o ideal, perdido como todo ideal, era que fôssemos exatamente como nossos pais e mães ou, mais difícil ainda, como nossos avós (KEHL, 2001, p. 36).

Essa posição sintomática de endividamento é a que perpetua a nostalgia da família perdida e, nela, a demanda pelo poder absoluto do pai. Ora, por que seria tão problemático para as crianças conviverem com outros pais e mães? Pessoas que façam funções maternas e paternas podem permitir a inserção da criança na cultura. A relativização do poder absoluto dos pais permite ao ser humano um acesso à lei simbólica que do contrário permaneceria não-simbolizada. Sabemos o que ocorre quando a autoridade e lei não são sustentadas simbolicamente; as crianças cujos pais têm um controle absoluto sobre elas o demonstram a todo momento. São crianças para as quais nenhuma regra tem valor, a não ser que seja sustentada com a presença real dos pais ou educadores.

O exemplo 3 das observações citadas no segundo capítulo ilustra a situação de uma criança, que vive com mãe, adolescente ainda quando o menino nasceu, e com os avós maternos. Há uma estrutura que dá suporte a essa criança, que, além do mais, vai à escola, “tem um quarto só para si” e fica aos cuidados dos avós. Ocorre que os adultos dessa família sentem-se insuficientes na relação educativa que estabelecem com essa criança. Estão demasiadamente endividados com a perda da imagem de família tradicional para sentirem-se legítimos nas suas funções. Esse sentimento de falta de legitimidade é o que pode vir a enfraquecer a posição de autoridade dos adultos dessa família com relação à criança. Enquanto “sonham” com a família ideal, se frustram com a ausência da criança idealizada. Daí a posição de insuficiência que também a criança ocupa junto aos avós.

A autoridade hoje não se sustenta amparada na tradição; sua sustentação depende dos laços sociais que a reconhecem na posição subjetiva de quem a “banca”. No campo da educação, quando a palavra do adulto não produz diferencial de lugares, isto é, quando o adulto não se responsabiliza por sustentar uma posição que permita à criança saber que ela não está abandonada a si mesma, não há autoridade simbólica. Aí surgem os pedidos de que algo da ordem de uma autoridade imaginária, absoluta, se faça presente.

Para melhor discutir essa questão, vou valer-me de um documentário sobre a vida dos jovens nas favelas brasileiras.

5.3.1 Os efeitos do discurso de apelo ao pai no documentário “Falcão – meninos do tráfico”.

É claro que não podemos subestimar as mudanças ocorridas nesses últimos anos. Em comparação à década de 80, é muito provável que os “indígenas urbanos” pareçam mais hostis ao pesquisador. Muitos entre eles passaram da igreja católica para cultos (principalmente pentecostais) que os pesquisadores não se dignam a frequentar; outros transferiram sua adesão da escola de samba à gangue de traficantes. Os “pobres” entram, portanto, em categorias deploradas por nós, pesquisadores, e adquirem hábitos que escapam aos limites de nossa tolerância. Então, a pergunta se coloca: trata-se de uma “desorganização” social ou de uma organização que nos repugna?” (FONSECA, 2004, p. 219).

O livro de Cláudia Fonseca, acima citado, *Família, fofoca e honra* (2004), dedicado ao estudo etnográfico de relações de gênero e da violência em grupos populares, aponta aos problemas desse tipo de estudo no campo da antropologia.

Valer-se de recortes do documentário “Falcão-meninos do tráfico”⁴⁹, que trata da vida dos jovens na favela, é uma empreitada um tanto arriscada para quem não vem da antropologia e tampouco faz pesquisa etnográfica sistemática. Mas entendemos que esses estudos e produções estão disponíveis para avançarmos na pesquisa em ciências humanas, e é um privilégio poder ter acesso a eles.

O interesse de trazer esse trabalho ao nosso estudo tem a ver com poder destacar elementos de diálogo entre mundos aparentemente tão diferentes; a vida das crianças e jovens de classe média, realidade mais abordada na emergência de

⁴⁹ Trata-se de um documentário elaborado e dirigido por MV Bill e Celso Athayde, lançado à público em 2006.

nosso problema de pesquisa, e a vida das crianças e jovens das favelas brasileiras. Os elementos que destacamos estão relacionados às principais categorias com as quais trabalhamos: o desamparo, a função paterna, as configurações familiares, o discurso nostálgico do romance familiar e a responsabilidade educativa.

O documentário demorou oito anos para ser elaborado e finalizado, segundo informação de MV Bill, em entrevista acrescentada ao final. Foi filmado em vários estados brasileiros, nas principais capitais, e não identifica nenhuma dessas comunidades, de modo a preservar a identidade dos moradores.

Há um vocabulário próprio que vai sendo elucidado na medida em que aparece. Por exemplo, *falcão* é o nome dado ao jovem que vigia e toma conta da favela. Esse jovem faz uma certa função de proteção, como diz um rapaz entrevistado: “*Tá no trafico noturno, não dorme, parece um passarinho, avisa os amigos. Falcão não dorme nunca, ele descansa*”.

O caminho que seguem esses jovens está diretamente ligado aos destinos de suas próprias famílias. Na maior parte das vezes, eles convivem com a mãe, mas muitos não sabem o paradeiro do pai, ou ele já está morto. Os homens morrem cedo na favela, por conta da guerra do tráfico entre os grupos rivais ou dos enfrentamentos com a polícia. No discurso dos meninos entrevistados, alguns com idade entre 14, 16 ou 17 anos, os traficantes protegem os moradores da favela, e é isso que os governantes querem ao não fazer nada.

Na ausência do pai, os meninos iniciam cedo no crime. Há uma relação dos menores⁵⁰ com os bandidos que traz elementos relevantes a esta discussão. “Fiel” é o nome dado ao menor que é iniciante no crime, e, curiosamente, o menino também se refere ao bandido com esse mesmo nome; “ele é o meu fiel”, dizem. Os sentidos da palavra fiel, no dicionário são vários, e destacamos alguns deles: 1. Que é digno de fé, leal, honrado, que cumpre aquilo que se obriga; servidor fiel. 2. Que não falha; seguro, certo: guarda fiel. 3. Que professa uma religião. 4. Amigo certo: empregado fiel; cão fiel. 5. Fio ou ponteiro que indica o verdadeiro equilíbrio de uma balança. 6. Na marinha é chamado fiel o cabo fino usado para prender um objeto (FERREIRA, 1986, p. 775).

⁵⁰ Usaremos aqui o termo “menor” para denominar os meninos menores de 18 anos, pois é como eles mesmo se representam, fazendo menção ao fato de não serem responsáveis perante a lei brasileira.

Ser um *fiel* então está vinculado a ocupar um lugar na confiança do outro, a ter palavra e cumprir com ela, porém ainda está relacionado a um lugar de servidor, “cão fiel”.

“- *Menor gosta de andar com bandido (fiel), ganha dinheiro, se sente importante*”. Essa é a fala de um dos rapazes entrevistados. O que chama atenção nessa dupla nomeação de “fiel”, ao menor e ao bandido, é a posição de uma certa igualdade que tal uso do termo sugere. Ambos amarrados pelo “cabo fino usado para prender um objeto”, conforme um dos sentidos denotativos antes mencionados, mesmo peso, mesma medida, no equilíbrio delicado dessa balança onde, um menor e um maior (quem é o *fiel* da balança aqui?), compartilham as armas, mas um introduz o outro na “aposta” de futuro incerto que é a vida no crime. Essa pretensa igualdade encobre a distinção entre uma geração e outra; ali não há criança, jovem ou adulto, mas um contexto onde crianças e jovens são adultos, antes de terem sido crianças, portanto, enquanto “menores”, foram abandonados a sua própria sorte.

Transcrevo a seguir algumas falas que recolhi do documentário:

Mãe de um menor morto: - *Ele era muito revoltado. O pai era ausente, nunca pegava os meninos depois que separou. Só ia em casa pra bater.*

Menor: - *Fortaleço a minha coroa, fortaleço a minha família. Faço tudo isso pela minha mãe, sei que é errado...*

- *Mãe é mãe, pode bater, pode até dar tapa na cara, tem que abaixar a cabeça e aceitar.*

- *Amigo mesmo é a mãe e o bandido que protege.*

- *Se tivesse uma família pra conversar, não tava nessa vida.*

- *As crianças que não precisam roubar é porque o pai dá de tudo, motinho, aí eles nem pensam em virar o que eu sou.*

Pode-se ler no discurso da mãe do menor (morto a tiros por uma gangue rival, a qual o rapaz havia desafiado, batendo num dos membros) a queixa com relação ao pai dos filhos. O discurso dos rapazes também faz referência à ausência de uma estrutura de família que poderia servir de rede de proteção, impedindo-os de cair no tráfico. Ao mesmo tempo, referem-se à mãe e ao bandido como as figuras de referência. A mãe que tem que ser “fortalecida”, sustentada, parece também não marcar diferença de lugares entre jovens e adultos. Ela fica em parte infantilizada, precisa de proteção, e, por outro lado, pode bater, “até dar tapa na cara”, e o filho

baixa a cabeça e aceita. Por seu lado, o bandido também é uma referência, pois protege, dá dinheiro e essa é a parte silenciada pelos rapazes - tem poder absoluto sobre seus *fiéis*. Basta que algum deles não se comporte como fiel, para ter que pagar “com sua própria carne”. Ao ocupar o lugar do pai ideal, violento e usurpador, o bandido não marca aquilo que a função paterna possibilita: um lugar simbólico, onde o desejo do sujeito fica autorizado. Frente ao poder absoluto do pai (imaginário), só há privação, a queixa do sujeito é de ter sofrido uma privação real, do falo simbólico, aquele que possibilitaria ao sujeito desejar. Daí o recurso aos objetos substitutos, signos de força e poder, como o revólver, a “motinho” e a “grana” : - A arma dá respeito com as mulheres. “Elas ficam loucas”, diz um desses meninos.

Pode-se argumentar que o recurso aos objetos portadores de valor fálico imaginário não é exclusividade dos moradores da favela. É certo que os jovens de classes mais favorecidas também demonstram enorme fascínio pelos objetos que, supostamente, aos olhos dos outros, lhes conferem maior valor. Nessa perspectiva, o jovem confunde-se com o próprio falo: ser o falo ou estar privado. O valor de seu ser está depositado no objeto. A criança ou jovem que foi deixada no vazio de referências simbólicas só pode encontrar-se frente ao desamparo, e uma das formas de defesa perante ele pode ser a adesão desesperada ao consumo, ao “serviço dos bens”, como chamava Lacan.

Problematizando um pouco mais essa questão, voltemos à posição materna, cuja palavra não opera diferença. Há no discurso das mães apresentadas no documentário, uma impressionante indiferença ou conformidade com o fato de os filhos entrarem para o crime. Em alguns pontos, essa conformidade converge com o discurso das mães de classe média, apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, que se sentem impossibilitadas de dizer a um filho que ele não vai fazer tal coisa, que vai dormir na sua cama.

São realidades bastante diferentes: a realidade das favelas, agravada pela falta de recursos materiais, a carência de perspectivas de emprego, a ausência de políticas públicas que interfiram na progressiva exclusão a que essas comunidades estão sujeitas e, a realidade das famílias das camadas médias da população, mais à mercê dos “terceiros sociais”, especialistas que acabam contribuindo para que elas se abstenham de doar a sua palavra aos filhos que precisam educar.

Contextualizando essas diferentes situações e tomando os aspectos de aproximação, podemos dizer que, frente à dificuldade de estabelecer diferença entre o ser adulto e o ser criança (menor), o efeito é o aprisionamento ou, em termos psicanalíticos, a alienação no fantasma nostálgico, dos “tempos felizes em que tudo fornecia certeza e sentimento de continuidade, principalmente a família e, o pai como seu fiador”.

Ninguém está isento dos efeitos imaginários que as situações de crise ou de profundas mudanças produzem. A questão que se coloca para a educação é reconhecer seu próprio lugar de alienação, isto é, “reconhecer a sua parte na desgraça da qual se queixa”, conselho que se pode dar a qualquer um que perpetue uma posição vitimada. Tal posição nada mais faz do que produzir paralisia e ausência de responsabilidade. Se o fantasma que anima o sintoma social contemporâneo é o da nostalgia, que é vivida como perda de algo que um dia foi completo e se partiu, quais seriam as possíveis saídas para essa questão?

Considerando o que desenvolvemos a propósito do laço social na educação, encontramos aí uma dessas saídas. A concepção de transmissão da experiência, que implica o outro como testemunha, poderia permitir a formulação de algumas formas de pacto de convivência, que a exemplo do que chamamos de “pacto civilizatório”, pudesse ser pensado no âmbito local, um a um, na singularidade do laço social.

Nenhuma proposta salvadora se apresenta, e nos dias de hoje, se se apresentasse, seria de duvidar. O que não deixa dúvidas é que é preciso sair da nostalgia do um passado, objeto desde sempre perdido, para pensar, com o que hoje temos, o que desejamos para o futuro das próximas gerações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ABERTURA A NOVOS SENTIDOS.

O momento de concluir a escrita deste trabalho não veio sem relutância. Depois de escrito um texto, assim como o filho que nasce, ele está no mundo e sempre poderia ter sido “gestado” em melhores condições, no momento certo, embora nunca se saiba exatamente qual é esse momento exato. Um escrito em psicanálise, especialmente uma empreitada como a que uma tese envolve, sempre implica seu autor. Não poderia ser diferente, para ser conseqüente com a ética do desejo, escrevemos sobre o que nos toca, sobre o que nossa escuta permite ouvir, nos discursos que nos interrogam.

Ao iniciarmos, uma série de perspectivas se apresentavam, uma vez que o tema é complexo e permite várias abordagens. A convocação ao diálogo com outras disciplinas era fascinante, mas, ao mesmo tempo teria que encontrar seu limite. Parti então do problema de interpretar os sentidos que a função paterna tem para a educação na atualidade, quando os modos de exercício das funções parentais mudam. Para tal, a teoria psicanalítica foi a referência fundamental. Buscamos o diálogo estabelecido entre a psicanálise e a educação, esta última compreendida como campo privilegiado do laço social, isto é, da relação do sujeito ao outro.

O problema de pesquisa emergiu, em parte, da minha experiência docente, como tentativa de resposta a uma “pedra” encontrada nesse caminho. Ao desenvolver o tema da constituição do sujeito, o lugar do pai no complexo de Édipo era sempre um ponto de resistência, refratário às explicações, à referência teórica. A ele sobrepunham-se as questões que preocupam, consideravelmente, a família contemporânea e os educadores: com as novas configurações familiares, podemos dar conta de educar nossas crianças de forma segura e positiva? Fazendo par constante com o discurso da falta de garantias apresentava-se o discurso da carência paterna e o da nostalgia da família “certinha”, como algumas vezes era chamada a dita família conjugal.

Em companhia de Freud e Lacan, procuramos definir algumas categorias a serem desveladas que poderiam fornecer um quadro de referências para recortar interpretantes do laço social em suas expressões sintomáticas.

Referimos a exemplaridade desses discursos, no capítulo 2, no qual o pai era apresentado como sintoma, isto é, a partir de construções fantasmáticas que, justamente estando a serviço do recalçamento, impediam o acesso a pensar o pai como função. Com isso foi possível perceber o quanto a escola e a educação aí estão implicadas.

Consideramos de fundamental importância fazer o caminho da função paterna a partir de textos de Freud, como *Totem e tabu*, *O mal-estar na civilização*, sem deixar de resgatar as primeiras referências à função do pai, que surgem no *Projeto para uma psicologia científica*, de 1895. Encontramos nessa obra a referência ao desamparo do recém nascido, que depende do outro para sobreviver e ter acesso ao mundo simbólico. Nesse aspecto aproximamos o problema do desamparo em Freud ao conceito de Outro primordial de Lacan, doador da primeira significação à criança e lugar primeiro de sua alienação ao Outro. A partir dessas noções, fomos tematizando a relação de objeto em Freud e Lacan, onde a constituição de um objeto fiador vem em socorro do sujeito, entregue ao desamparo psíquico inicial e ao desamparo existencial que acompanha sua condição humana. O exame da função do falo, como significante da falta no Outro, torna possível sustentar a questão da falta de garantias à significação última do sujeito na linguagem. Essa elaboração é articulada ao desamparo, no sentido mais amplo, existencial, enunciada por Freud, ao longo de toda sua obra.

A interrogação em torno do objeto fiador e seu centramento na figura do pai, conduziu-nos a revisitar os complexos de Édipo e de castração em Freud, percorrendo os textos em que o psicanalista vai, pouco a pouco, construindo a teoria. O recurso à leitura que Lacan faz do Édipo, desdobrando-o em três tempos, permite compreender o deslocamento que um sujeito realiza da posição de objeto do gozo materno, à posição de sujeito do desejo, devido ao valor conferido à palavra paterna, como efeito da função simbólica do pai.

Partindo do Édipo, examinamos a função paterna para esclarecer os descompassos de abordagem da mesma entre os próprios psicanalista, questão velada que esta pesquisa se propôs a interrogar. Contextualizamos o uso da expressão *declínio da imago social do pai*, referida por Lacan em seu texto sobre a família, de 1938, e pudemos acompanhar os desdobramentos desse tema a partir das novas referências ao estruturalismo de Lévi-Strauss, que permitiu pensar o pai como uma função, podendo ser ocupada por diversas pessoas. Essa função, então,

que pode ser encarnada por outro, um terceiro, que venha a dar corpo à castração, fica independizada do pai “empírico”. O pai enquanto simbólico é, antes de tudo, uma metáfora, um significante que vem a substituir o primeiro significante já introduzido na vida do *infans*. Nossas referências principais, no desdobramento da função paterna, foram os seminários da *Relação de objeto* e *As formações do inconsciente* de Lacan. Essa escolha se deu porque é o texto no qual, segundo nossa leitura, o psicanalista, estrutura melhor os argumentos sobre o tema. Não desconhecemos os desenvolvimentos posteriores sobre o Nome-do-Pai; porém, embora esses tenham servido a precisões no trabalho, ficam a nosso ver muito em aberto. Embora tais referências sejam de inegável importância para a clínica das psicoses, fizemos a escolha que nos pareceu mais produtiva, para fundamentar nosso campo de investigação. A ressalva a ser feita diz respeito à noção de Outro do Outro, que, no seminário *As formações do inconsciente*, aparece como dando fundamento último ao grande Outro e que mais tarde Lacan vai revisar, afirmando que não há Outro do Outro, isto é, não há garantia de significação no campo da linguagem. Trata-se de uma precisão importante, pois dá sustentação à questão de que a busca de garantias, através do recurso ao fiador imaginário que é o pai idealizado hoje, é uma construção fantasmática, participante do sintoma social que nos organiza.

No quinto e último capítulo, trabalhamos com a questão das funções parentais, contextualizando-as a partir da multiplicidade das composições familiares que vêm se produzindo. Constatamos que a família continua a ser o ponto de referência mais importante para o sujeito contemporâneo, que, apesar de criticá-la, ao apontar suas faltas, reforça a idéia de que é uma instituição que continua forte, apesar de suas novas configurações. As mudanças na família ao longo da história situaram a educação das crianças de diferentes formas e a função da autoridade também. A modernidade retomou a preocupação com a educação a partir do lugar reservado à infância e a escola ganhou novas funções. Porém, os deslocamentos da posição da mulher na sociedade provocaram novas distribuições dos papéis exercidos no interior da família, e, conseqüentemente a posição do pai também se deslocou. Com a perda das referências fornecidas pela família tradicional e, uma maior intervenção do Estado no âmbito da parentalidade, assistimos uma crescente desresponsabilização dos pais quanto à educação de seus filhos. Esses pais passam a depender de autorização, para dar uma palavra orientadora. A escola, que

dependeu da família tradicional, é cada vez mais convocada a fazer suplência do lugar deixado vago pela família atual. Assistimos então à emergência do discurso nostálgico da família “estruturada”, isto é, a família conjugal, que passa a ser o ideal perdido, num cenário de grandes incertezas. Como resposta a esse sentimento de desamparo social, encontramos o apelo a um pai forte, fiador último, que protegeria a todos do risco de rompimento do laço social.

O endividamento com essa família estruturada de outrora impede que nos autorizemos a educar nossas crianças e jovens, marcando a diferença de gerações, o que poderia permitir o exercício da autoridade simbólica, sustentada na palavra e na relação ao outro.

Finalmente procuramos dar corpo ao percurso realizado, valendo-nos de alguns recortes discursivos do documentário *Falcão-meninos do tráfico*, onde jovens da favela contam de sua vida e perspectivas de futuro, apoiadas nas referências que conseguem estruturar. Trata-se de uma realidade que faz contraponto àquela da qual partimos, ou seja, os discurso das famílias e futuros professores, participantes das camadas médias da população brasileira. Na favela, parece que os efeitos do discurso de apelo ao pai imaginário, ideal, se fazem sentir de forma contundente. A ligação dos jovens aos chefes do tráfico bem representa esses efeitos. Trata-se de um contexto onde ser “menor” não faz muita diferença, a não ser na medida em que o “braço” da lei jurídica os alcança. Não há adultos responsáveis para acolher alguém que ainda precisa de formação para tornar-se adulto, no sentido de uma cidadania viável.

Concluimos que a insistência no discurso nostálgico, expressão do sintoma que nos organiza hoje, pode produzir efeitos desastrosos no campo educativo, no âmbito da família, no da escola e no laço social, que faz rede simbólica à sustentação do sujeito do desejo. Esse discurso desautoriza, ou invalida qualquer posição de autoridade, que possa vir a produzir diferencial de lugares, uma vez que a queixa perpetua a posição vitimada do sujeito, atingido por um dano imaginário. É como o discurso das mães da favela, antes mencionado, onde todos são vítimas de uma situação na qual, situados no mesmo ponto de “miragem”, ninguém pode vislumbrar uma saída.

A partir deste trabalho, podemos afirmar que a interlocução constante entre psicanálise e educação, permitiria trabalhar na via da interpretação desse sintoma social, que como todo sintoma, não deixa de ser uma formação do inconsciente. Essa formação sintomática impõe um automatismo de repetição, que está a serviço de “repetir o trauma”, encobrindo o ponto de alienação, onde os sujeitos estão aprisionados.

Para que a educação possa desprender-se dessa posição alienada é preciso que outros discurso venham ao seu encontro, possibilitando que o discurso nostálgico seja desequilibrado em seu efeito imaginário de verdade última. O saber, quando colocado em posição de mercadoria, como fetiche mesmo, tal como Marx tematizou; produto do casamento da ciência com o capitalismo, na reflexão de Lacan, impede o deslizamento a outras possibilidades de sentido, pois está “cristalizado”. A educação portanto, só continuará a cumprir sua função socializadora, à medida em que possa manter uma tensão permanente entre o determinismo de uma verdade última e a responsabilidade de abrir-se a novos sentidos, que as vicissitudes das contingências históricas trazem. Nessa perspectiva, a função paterna também está sujeita à historicidade. Nossa pesquisa possibilitou confirmar a pertinência de interpretar as mudanças nas novas formas de configurações familiares, a partir do conceito de função, que pode ser sustentada por outras pessoas na história educativa de uma criança ou jovem. Além do mais, concluímos que a antecipação, no sentido de lançar um sujeito que, ainda necessita de referências simbólicas, a uma condição de maioridade familiar, educativa e social, significa abandoná-lo a sua própria sorte e condená-lo a uma busca incessante (repetição) de um fiador imaginário. Esse que viria a fazer suplência daquilo de que o sujeito se considera privado, isto é, dos pontos de referência fundamentais para poder movimentar-se no mundo, sem perder o sentido. Tal sentido poderá funcionar como um horizonte nunca alcançado e, nunca o será, enquanto sentido último ou significação última, mas poderá servir de “baliza” à sua existência, assim como a metáfora da estrada principal, proposta por Lacan.

Antes de colocar o ponto final neste trabalho, que, longe de produzir conclusões, se propõe a uma abertura de novos sentidos, podemos dizer ainda que a busca de outras formas de convivência, onde novos pactos sejam possíveis é uma possível saída apontada a partir deste trabalho. A aposta em projetos educativos, onde uma posição de permanente interlocução entre psicanálise e educação seja

possível, pode servir de apoio pedagógico a uma educação na qual a transmissão da experiência tenha lugar e essa possa ser algo que nos toque, a partir do campo da palavra, que nos define enquanto sujeitos.

É pela palavra que nos humanizamos, e, pela sua derrocada nos embrutecemos. Podemos propor então, parodiando Freud, que ali onde a força era convocada, a palavra deve advir.

A aventura da filiação sempre deixa uma herança, porém se a inflacionamos imaginariamente, corremos o risco de não saber o que fazer com ela. E o que podemos fazer com essa herança é torná-la própria. Encontramos nas palavras de Carlos Heitor Cony, nesse livro dedicado à memória de seu pai, inspiração para pensar que é ali onde a falha do pai deixa brecha para o desejo do filho, que o sujeito pode fazer algo com o que lhe foi legado.

Aproveitando a unção do enterro de um Mota de Santa Cruz, alguém subira na árvore e tentara cutucar os frutos que ameaçavam amadurecer. Apesar de dominar a técnica para momentos que exigiam equilíbrio e sangue-frio, o pai cometera algum erro fatal: caiu em cima da carroça que trazia as coroas que seriam depositadas no jazigo perpétuo dos Mota de Santa Cruz. Houve solidariedade: todos correram para socorrê-lo, escová-lo, abaná-lo, ouvia o pai dizer que não fora nada, apenas o susto, que ninguém se incomodasse, ele não queria atrapalhar os salmos, os responsório, eu olhava o chão, querendo ser enterrado também, ali mesmo, com a minha vergonha. Quando olhei para o lado, sabendo que o pai ainda devia estar ali, vi o que esperava ver: ele catava as mangas maduras no chão (CONY, 2003).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max; **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução de: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1968.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACKES, Carmen. **O que é ser brasileiro?**. 2000. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 19, p. 20-28, jan./abril. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

CABISTANI, Roséli; FROEMMING, Liliane; SANDRI, Simoni. **A origem da Família.** Trabalho apresentado no Encontro de Psicanálise de Porto Alegre, 1984.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo; et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. p. 25-30.

CHEMAMA, Roland (Org.) **Dicionário de Psicanálise.** Tradução Francisco F. Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**: quase-romance. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.

COSTA, Ana Maria Medeiros. **A ficção de si mesmo**: interpretações e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. Autoridade e legitimidade. In: KHEL, Maria Rita. et al. **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ECO, Humberto. Interpretação e história. In: ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. cap.1, p. 27-51.

EIDAM, Heinz. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans Georg. **Educação e maioria**: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed.UPF, 2005. p.104-137.

FALCÃO: MENINOS DO TRÁFICO. Documentário. Direção: MV Bill; Celso Athayde,. Rio de Janeiro, 2006. 1 DVD, 125 min.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Revisada e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLEIG, Mário. Os implícitos do discurso da ciência e suas conseqüências éticas. **Revista de Filosofia da Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 96, 2003.

_____. As modificações da estrutura familiar clássica não significam o fim da família. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos on-line**, São Leopoldo, n. 150, 08 de agosto 2005. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ihuonline>>. Acesso em: jan. 2006.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson L. A. de (org.). **Psicanálise e colonização**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1999.

_____. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FONTOURA, Lucy Linhares da. Interpretação: da decifração do sentido à suspensão do significante. **Boletim de Novidades Pulsional**, São Paulo, v. 8, n. 74, p. 10-17, jun. 1995.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, Sigmund. **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 1 CD-ROM.

_____. Projeto para uma psicologia científica (1895)⁵¹. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 1.

_____. A interpretação dos sonhos (1900). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 4.

_____. O método psicanalítico de Freud (1904). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 7.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 7.

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças (1908a). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 9.

_____. Romances familiares (1908b). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 9.

_____. Dinâmica da Transferência (1912). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 9.

_____. Totem e tabu (1913). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

⁵¹ As referências bibliográficas das obras de Freud, trazem, entre parêntesis, a data da primeira publicação do texto. É com essa data que foram citadas no decorrer do trabalho.

_____. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 12.

_____. Os instintos e suas vicissitudes (1915). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 14.

_____. O 'estranho' (1919). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 17.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 18.

_____. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 18.

_____. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923a). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

_____. O ego e o id (1923b). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

_____. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn (1925a). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 19.

_____. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômicas entre os sexos (1925b). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

_____. O futuro de uma ilusão (1927). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. Dostoiévski e o parricídio (1928). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. O mal-estar na civilização (1930). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 21.

_____. Sexualidade feminina (1931). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 21.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: feminilidade (1933). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. Moisés e o monoteísmo (1939). In: _____. **Edição Standart Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**: Fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993. v. 1.

_____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Centenários. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 18, 2000.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIONGO, Ana Laura. Ex-pai? **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 28, 2005.

HERMANN, Nadja. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

HOYER, Timo. Maioridade como objetivo da educação: esboço acerca da história de um problema. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans Georg. **Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed.UPF, 2005. p. 23-47.

HURSTEL, Françoise. **As novas fronteiras da paternidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores sociais 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: abril 2007.

INTERLEGIS. Comunidade virtual do Poder Legislativo. Novo código civil. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/20040204124657>. Acesso em: abril 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JERUSALINSKY, Alfredo. Sobre o fim da infância e o lugar dos pais. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 de novembro de 2000, Caderno de Cultura Especial, p. 6.

_____. Qual o sexo de Oscar Wilde? In: COMISSÃO DE APERIÓDICOS DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. **Masculinidade em crise**. Porto Alegre: APPOA, 2005.

JERUSALINSKY, Alfredo et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. 2. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JONES, Ernest. La fase precoz del desarrollo de la sexualidad femenina. In: RIVIÈRE, Joan et al. **Cuadernos Infimos 85**. Barcelona: Tusquet editores, 1979.

JULIEN, Philippe. **Abandonarás teu pai e tua mãe**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAUFMANN, P. (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para a modernidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KEHL, Maria Rita. Introdução: Existe uma função fraterna? In: KEHL, M. R. (Org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. Lugares do feminino e do masculino na família. In: COMPARATO, M. C.; MONTEIRO, D. de S. F. (Orgs.). **A criança na contemporaneidade e a psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1, Família e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares, p. 29-38.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. **Boletim da APPOA**, Porto Alegre, 1999, p. 14-26.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: _____. **Escritos II**. 3. ed. México: Siglo XXI, 1976.

_____. **O mito individual do neurótico**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1980.

_____. **A Família (1938)**⁵². Lisboa: Assírio e Alvim, 1981.

⁵² As referências bibliográficas das obras de Lacan, trazem, entre parêntesis, a data da primeira publicação do texto. É com essa data que foram citadas no decorrer do trabalho.

_____. **Seminário 3:** As Psicoses (1955-56). Tradução de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Seminário 4:** A relação de objeto (1956-57). Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **A relação de objeto e as estruturas freudianas.** Seminário 4 (1956-57). Porto Alegre, 1992. Publicação para circulação interna da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Tradução a partir do texto francês estabelecido por um cartel da Association Freudienne Internationale.

_____. **Seminário 5:** As formações do Inconsciente (1957-58). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Seminário 7:** A ética da psicanálise (1959-60). Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____. **Seminário 14:** La lógica Del fantasma (1966-1967). Sin textos estabelecidos. Edição eletrônica dos seminários de Jacques Lacan de 1953 a 1980. 1 CD-R.

_____. **Seminário 16.** De um outro al outro (1968-1969). Sin textos estabelecidos. Edição eletrônica dos seminários de Jacques Lacan de 1953 a 1980. 1 CD-R.

_____. **Seminário 17:** O avesso da psicanálise (1969-70). Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **Seminários del 1 al 27.** Sin textos estabelecidos (1953-80). Edição eletrônica dos seminários de Jacques Lacan de 1953 a 1980. 1 CD-R.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud:** a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Psicanálise, modernidade e fraternidade.** In: KEHL, Maria Rita (Org.). **Função fraterna.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Infância e ilusão psicopedagógica:** escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAMAIGRE, B. Supereu. In: KAUFMANN, P. (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1967.

LASCH, Cristhopher. **Refúgio num mundo sem coração: A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEXIS LAROUSSE DE LA LANGUE FRANÇAISE. Paris: Librairie Larrousse, 1979.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

MARISCAL, D.; BECKER, P. Versões do pai. **Letra Freudiana: Do Pai: o Limite em Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 21, 1997.

MEZAN, Renato. Cem anos de interpretação. In: SLAVUTZKY, S.; BRITO, C. L.; SOUZA, E. L. A. (Orgs.). **História clínica e perspectiva nos cem anos de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 25-42.

MILLOT, Catherine. **Freu anti-pedagogo**. Buenos Aires: Paidós, 1982.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm . Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **Obras incompletas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

PAULINO, Mauro Francisco. et al. Família. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 de setembro 1998. Caderno Especial A, pesquisa Datafolha.

PEREIRA, Mário Eduardo. **Pânico e desamparo: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Editora Escuta, 1999.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004.

POLI, Maria Cristina. Família: uma quase resenha. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, n. 112, p. 51-63, abr. 2003.

_____. **Clínica da exclusão: a construção do fantasma e do sujeito adolescente.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PORGE, Erick. Tempo. In: KAUFMANN, P. (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luisa Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PORGE, Erik. **Os nomes do pai em Jacques Lacan: pontuações e problemáticas.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

RASSIAL, Jean-Jacques. A adolescência como conceito da teoria psicanalítica. In: ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. **Entre o passado e o futuro.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

REICHENBACH, Roland. Beyond Sovereignty: The twofold subversion of Bildung. **Educational Philosophy and Theory**, Oxford, v. 35, n. 2, p. 201-209, 2003.

RICKES, Simone Moschen; STOLZMANN, Marianne M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 39-51, 1999.

RICKES, Simone. **No operar das fronteiras, a emergência da função autor.** 2002. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem.** Tradução de André Teles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SENNET, Richard. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUZA, Otávio. Reflexão sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. In: ARAGÃO, Luiz Tarlei de et al. **Clínica do social: ensaios.** São Paulo: Escuta, 1991. p. 75-92.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia C.. **Lacan: Operadores da leitura**. São Paulo: Perspectiva, 1979

ZAFIROPOULOS, Markos. **Lacan et les sciences sociales: le déclin du père (1938-1953)**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)