

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
MESTRADO EM PSICANÁLISE, SAÚDE E SOCIEDADE

Simone Gomes Costa

Considerações sobre Educação e Transmissão Simbólica

Rio de Janeiro

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE GOMES COSTA

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Psicanálise e Sociedade.

Orientadora: Sonia Xavier Borges

Rio de Janeiro

2009

DIRETORIA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
E DE PESQUISA

Rua Ibituruna, 108 – Maracanã

20271-020 – Rio de Janeiro – RJ

Tel.: (21) 2574-8871 - (21) 2574-8922

FICHA CATALOGRÁFICA

C837C	Costa, Simone Gomes
6	Considerações sobre educação e transmissão
7	simbólica / Simone Gomes Costa, 2009.
8	115p. ; 30 cm. Digitado (original).
	Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Rio de Janeiro, 2009.
	Orientação: Profa.Dra.Sonia Xavier Borges.

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UVA

Biblioteca Maria Anunciação Almeida de Carvalho

SIMONE GOMES COSTA

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Área de concentração: Psicanálise e Sociedade.

Aprovada em 21 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Sonia Xavier Borges
Universidade Veiga de Almeida

Prof^a Dr^a Vera Pollo
Universidade Veiga de Almeida

Prof^a Dr^a Rosane Braga Melo
Instituto Brasileiro de Reabilitação Motora/IBMR

Aos meus pais, pela transmissão.

19 de novembro de 1957

Caro Monsieur Germain,

Deixei que passasse um pouco o movimento que me envolveu todos esses dias antes de vir falar-lhe de coração aberto. Acaba de me ser feita uma grande honra que não busquei, nem solicitei. Mas quando eu soube da novidade, meu primeiro pensamento, depois de minha mãe, foi para você. Sem você, sem seu exemplo, nada disso teria acontecido. Eu não faço questão dessa espécie de honra. Mas essa é ao menos uma ocasião para dizer-lhe o que você é e foi para mim, e para assegurar-lhe que os seus esforços, o seu trabalho e o coração generoso que você coloca em tudo que faz, sempre de maneira viva com relação a um de seus pequenos discípulos que, não obstante a idade, não cessou jamais de ser seu aluno reconhecido. Eu o abraço com todas as minhas forças.

Albert Camus¹

¹ O primeiro homem, Albert Camus – livro dedicado ao seu professor do liceu Louis Germain

AGRADECIMENTOS

À Sonia Borges, além de orientadora, uma grande mulher e amiga, com seu talento ajudou muito em minha busca.

À Vera Pollo, por ter aceitado participar da banca examinadora na qualificação e na defesa desta dissertação, além de ser uma grande mestra e psicanalista, foi sempre muito acolhedora em meu percurso neste mestrado.

À Rosane Mello, por ter aceitado participar da banca examinadora de defesa desta dissertação.

Ao Leandro de Lajonquière, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Ao Leon Cappeller, pela transmissão da psicanálise.

À Ana Lúcia Araujo, por ter me aceitado em um momento muito difícil da minha vida e, pelo percurso que se constrói.

Aos amigos do mestrado, especialmente Adriana, Ana Augusta, Laércio, Luis Augusto e Patrícia.

À Érica Levy, por sua presença, carinho e amizade.

À Denise Telles, por sua amizade.

Aos amigos da FIJ, em especial, Thomas Stob e Lilian pelo incentivo para realizar o mestrado.

Aos meus amigos.

E, mais especialmente:

Ao Guga, pela compreensão e carinho nas horas difíceis.

À Rosane e ao Luiz, meus irmãos queridos e meus amigos.

À Gabriella Ferrarese Barbosa, muito mais que uma amiga.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre a transmissão simbólica e sua função na Educação. No contexto atual, percebe-se que esta função vem sendo desvalorizada, já que substituída pelo ensino–aprendizado do que interessa à sociedade de mercado. Os objetivos do ensino voltam-se, portanto, predominantemente, para a instrumentalidade racional científica, de modo a excluir essa transmissão, e, neste mesmo movimento, o sujeito do desejo da cena educativa. Abordamos a questão com contribuições da Filosofia e, particularmente, da Psicanálise. A elaboração de Lacan, sobre os discursos que regem os laços sociais, foi-nos fundamental para abordar os que ocorrem no ambiente de ensino e, permitiu a observação dessa transição e os questionamentos possíveis que possam ser efetuados.

Palavras-chaves: transmissão simbólica, educação, psicanálise.

Abstract

This dissertation main objective is to reflect on symbolically transmission and its function in Education. At current context, is perceived this society interest. Educational objectives turned, therefore, predominantly for rational scientific instrumentality, in order to exclude such transmission, and the desire subject of educational scene's, in the same movement. Matter approached with contributions from Philosophy and, particularly, from Psychoanalysis. Lacan's dissertation, about speech governing social laces, was fundamental to address the educational environment occurring and allowed note this transition and possible inquiries can be made.

Keywords: symbolic transmission, education, psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: Educação e Transmissão Simbólica	15
1.1 A transmissão simbólica e educação sob a ótica da filosofia	17
1.1.1 A narrativa em Benjamin	17
1.1.2 Arendt, Transmissão e Educação	23
1.2 A Transmissão Simbólica na Psicanálise	32
Capítulo 2: Lacan e os laços sociais	53
2.1 Lacan e o campo do gozo	57
2.2 Os Discursos	59
2.3 A relação da Ciência com os Discursos	82
Capítulo 3: Os laços na Educação de Freud a Lacan	86
3.1 Freud e a Educação	87
3.2 A Educação e os Discursos de Lacan	99
Considerações Finais	108
Referências Bibliográficas	110

INTRODUÇÃO

Com a presente dissertação, buscamos desenvolver uma reflexão sobre a questão da transmissão simbólica no campo da educação. A educação estaria se distanciando desta sua função de transmitir o legado cultural, próprio a cada grupo social? Por quê? Essa não seria a sua principal função? Para cumprir a tarefa proposta, consideramos que tal importante e delicada questão ganharia maior relevo se tomada no entrecruzamento das idéias de pensadores dos campos da Filosofia, da História e da Psicanálise; ou seja, se tomada, numa visão interdisciplinar. Por isto, buscamos este Mestrado.

A presente proposta nasceu da observação de que esta função da educação – a transmissão simbólica – vem sendo relegada ao segundo plano, na contemporaneidade, quando não esquecida, dado os efeitos dos valores do capitalismo e do advento da ciência que fica a seu serviço. A partir, então, das ideias de Hannah Arendt e Walter Benjamin, do campo da Filosofia, dos estudos socioeconômicos de Laval, de Leandro Lajonquière, Voltolini, Maria Teresa Lemos, do campo da Educação, e particularmente de Freud e Lacan, buscamos nos aprofundar sobre o que é a transmissão simbólica nestas áreas do saber e enfatizar a insuficiência de uma educação que se reduz ao ensino–aprendizagem de conteúdos e técnicas necessárias à manutenção dos interesses neoliberais. Portanto, não contempla o sujeito, ou seja, a sua singularidade em decorrência da homogeneização do ensino, necessária e coerente com os objetivos do mercado. Não podemos, no entanto, nos esquecer de que em nosso país estamos longe de atender, do ponto de vista formal, as necessidades educacionais das crianças e dos jovens. Este trabalho se baseia nas tendências que se podem encontrar nas políticas pedagógicas.

Queremos ressaltar que nosso maior interesse neste trabalho esteve em buscar, particularmente na Psicanálise, as ideias que poderiam sustentar nossa convicção da importância da transmissão simbólica entre as gerações. Para a psicanálise essa transmissão se caracteriza pela consideração e valorização do saber inconsciente.

Primeiramente cabe esclarecer que estamos nos remetendo à educação como representante de um mundo para um sujeito que será inserido nele; não caracterizamos as diferenças etárias, principalmente porque o sujeito é pensado pela psicanálise em sua constituição e não pelo seu desenvolvimento, conforme certas correntes psicológicas ou pedagógicas propõem.

Consideramos, principalmente, autores como Hannah Arendt, teórica política alemã – muitas vezes descrita como filósofa, apesar de ter recusado essa designação –, que emigrou para os Estados Unidos durante a ascensão do nazismo na Alemanha; Christian Laval (2004; 2002), que descreve o “ataque” do neoliberalismo à Educação, a partir de uma perspectiva histórica e baseado na experiência de vários países; Walter Benjamin, pensador alemão, considerado um dos maiores críticos literários da Alemanha no início do século XX, que, com sua noção sobre a “narrativa”, trouxe uma contribuição muito grande ao trabalho. Também recorreremos a Jean François Lyotard, filósofo francês, um dos mais importantes pensadores na discussão sobre a pós-modernidade, e a Louis Althusser, filósofo francês de origem argelina, autor que busca a ruptura, a revolução, conhecido também como um teórico das ideologias. Consideramos que os estudos desses autores são pertinentes para falar também do que ocorre no Brasil, já que a questão que abordamos como efeito do capitalismo não é só nossa.

No campo da Psicanálise, trabalhamos com as ideias de Freud e de Lacan. Sobre a educação, o interesse da psicanálise não é recente. Muitos contemporâneos de Freud lançaram-se nesse caminho, entre eles Aichorn, Zulliger e Pfister, os mais conhecidos, por estarem citados na obra freudiana. Nos anos entre 1926 e 1937, a “Revista de Pedagogia psicanalítica” (*Zeitschrift für psychanalytische pädagogik*) foi publicada em Stuttgart e, posteriormente, em Viena, apoiada por Freud e outros autores que se dedicaram ao assunto, e continha mais de trezentos artigos de autores psicanalistas, o que indicava a articulação entre psicanálise e educação.

Em Lacan, particularmente no estudo da constituição do sujeito e de seus “quatro discursos”, ou seja, em seu trabalho sobre os laços sociais,

podemos encontrar, também como veremos, concepções indispensáveis para aprofundarmos nosso tema.

Nos autores da área da Educação, Lajonquière (2006; 1999; 1992) nos fornece muitas pistas quando em seus trabalhos estabelece as relações entre ato educativo, lei e sujeito de desejo. Este autor propõe como noção de sujeito, “um sujeito do desejo do inconsciente pulsionado a partir do Outro não só a ‘errar’, mas também a (re)construir conhecimentos mais reversíveis, conforme o horizonte virtual que os conhecimentos compartilhados socialmente articulam” (LAJONQUIÈRE, 1992). Rinaldo Voltolini (2008; 2007) propõe uma leitura da Educação, situando-a no âmbito dos discursos, tal como proposto por Lacan. Em seus textos, considera que talvez encontremos na noção do discurso Capitalista, cunhada por Lacan, um importante intermediário, já que é cada vez mais evidente que a Educação é uma atividade eminentemente política. Nesse sentido, Voltolini nos traz, conforme suas palavras, a possibilidade de escandir, por meio da imbricação Psicanálise-Educação-Capitalismo, questões que repercutem nos três campos.

Ressaltamos que nossa visão se coaduna com os autores psicanalistas que pensam em uma educação voltada para o desejo, possibilitando que os laços sociais possam ser estabelecidos dentro das esferas educacionais em que as perguntas dos alunos possam ser acolhidas, mesmo quando não há respostas, pois, conforme Lacan propôs, até mesmo o ensinante deve questionar a teoria e não ser um mero reprodutor do ensino que lhe cabe. Assim, abre-se a possibilidade da transmissão simbólica ser construída por meio da elaboração do passado e da crítica permanente do presente.

Quanto ao caráter interdisciplinar deste trabalho, encontramos apoio em Freud. A psicanálise é pensada como extensão – conforme o próprio Freud mostrou interesse de tomá-la como uma prática discursiva em que pode ser aberta aos outros campos de saber – sempre interseccionada pela psicanálise em intensão, atribuída à experiência psicanalítica. Isto se constata em vários artigos de Freud. Em “O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas” (1913) – que eram a filologia, a filosofia, a biologia, a teoria do desenvolvimento, a história da civilização, a estética, a sociologia e a educação. Também no artigo “Sobre o ensino da psicanálise nas

universidades” (1919), no qual mostra o quanto o pensamento da psicanálise poderia interessar para as outras esferas de conhecimento e manter vínculos entre elas.

Assim, no primeiro capítulo, “Educação e Transmissão Simbólica”, que se compõe de duas partes, abordamos o tema da transmissão simbólica. Dedicamos a primeira parte à importante questão das mudanças que se efetuaram na sociedade a partir da diferenciação da transmissão simbólica e da racionalidade instrumental, tomando como exemplo a diferenciação ocorrida ao longo da história entre a narrativa e a informação e, também, as concepções sobre a educação, a partir de uma perspectiva histórica. Na segunda seção, relacionamos a transmissão simbólica com a constituição do sujeito, a partir do pensamento psicanalítico.

No segundo capítulo trazemos textos que já evidenciam a preocupação de Freud com fatos da cultura, como uma introdução à teoria dos discursos, que Lacan nos traz em “O Seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise”, de 1969- 70.

No terceiro capítulo, buscamos desenvolver um pensamento crítico sobre a Educação, a partir das idéias freudianas sobre a educação e as relações dos discursos formulados por Lacan, com a Educação. Visamos questionar, particularmente, os efeitos desse discurso sobre a constituição do sujeito e suas possibilidades de ocupar um lugar no “discurso da histórica”.

1. EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO SIMBÓLICA

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.

Hannah Arendt

A possibilidade da transmissão simbólica é o que especifica a dimensão humana, na medida em que o homem, como um ser de linguagem, pode transmitir um legado de seus atos em discursos. É a partir da transmissão simbólica que algo pode ser passado, evidenciando-se o elo entre gerações, que liga o passado e o presente através da inserção de marcas simbólicas em um sujeito, definindo o seu lugar em sua história, em sua cultura. Desta forma, podemos dizer que a transmissão simbólica excede a transmissão de conhecimentos, pois ela ultrapassa a questão da denotação ou da descrição de objetos, tão imprescindíveis ao conhecimento.

Atualmente, a transmissão é referida, em primeira instância, à educação que tem a atribuição de conduzir, de inserir os sujeitos em sua cultura. Como isto ocorre? E, mais ainda, a transmissão se modificaria com o passar dos tempos na cultura? Que diferença podemos fazer entre transmissão simbólica e informação, que são atribuições das escolas? Que valor é dado à transmissão, quando se vive sob os ideais hegemônicos do mercado capitalista?

Abordaremos primeiro a questão da transmissão da cultura a partir do esclarecimento de Althusser (1958). Para Althusser, o papel da educação e suas operações são determinados fora dela, na base econômica da sociedade. Pode-se dizer a respeito da transformação da sociedade, uma vez que no período pré-capitalista a Igreja exercia seu domínio ao lado da monarquia: “a Igreja reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação” (ALTHUSSER, [1958] 2007, p.76) para disseminar a cultura. Desta forma, a Igreja foi definida como o primeiro aparelho ideológico do Estado, pois dominava as questões relativas à transmissão. Com a Revolução Francesa, o Estado burguês, na formação capitalista madura, criou um novo aparelho ideológico dominante, o escolar, substituindo a Igreja em suas funções. Althusser acrescentou: “o par escola-família substituiu o par Igreja-família” (ALTHUSSER, [1958] 2007, p.78).

Benjamin (1934), pensador alemão – considerado um dos maiores críticos literários da Alemanha no início do século XX, em “O autor como produtor” – faz coro com Althusser e ressalta que a burguesia fez da educação um meio de produção solidário a ela pelo privilégio educacional.

A transmissão na Antiguidade e no período pré-capitalista era realizada, predominantemente, pela narrativa. Aos poucos, com o advento da sociedade industrial, a informação passou a dominar as esferas do conhecimento e, assim, começou a ser controlada pelo “aparelho ideológico do estado” – a escola, a qual tem o mesmo fim que os outros aparelhos ideológicos: “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de explorações capitalistas” (ALTHUSSER, [1958] 2007, p. 78).

Na introdução do livro “Aparelhos ideológicos do Estado”, Guilhaon explica que:

Althusser parece querer dizer é que a ideologia não é um ato de pensamento solitário do ‘indivíduo’, mas uma relação social que tem por objeto representações; e, além disso, que o objeto da representação é a materialidade das relações sociais, práticas que põe os homens entre si e com a natureza. (ALTHUSSER, [1958] 2007, p. 42)

Para Althusser, a partir de Marx, “a ideologia é, aí, um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, [1958] 2007, p. 81). Ou seja, a ideologia repousa nas

formações sociais. Segundo o autor, a ideologia é realizada em cada um dos aparelhos ideológicos do Estado e, em suas práticas, essa existência é material, ou seja, um aparelho ideológico do Estado dominante, de acordo como o grupo que está no poder dissemina as suas ideias. Mas como se deu a passagem da transmissão de saber, que era peculiar à narrativa, estilo linguístico no pré-capitalista, para a informação como transmissão de conhecimentos?

1.1 A transmissão simbólica sob à ótica da filosofia

Representaremos neste item as ideias de dois filósofos principais, Walter Benjamin e Hannah Arendt, que formularam questões a respeito de educação e transmissão simbólica.

1.1.1 – A narrativa em Benjamin

A narrativa é definida como “a experiência que passa de pessoa a pessoa” (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 198). Para isto utilizaremos como nosso guia o artigo “O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de Walter Benjamin (1936), no qual o autor se propõe a descrever Nikolai Leskov, que era um narrador e tinha afinidades com Tolstoi e Dostoievski. Leskov se caracterizava pelas narrativas, principalmente no fim da primeira guerra mundial, e “houve várias tentativas de difundir essas narrativas nos países de língua alemã” (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 197). Benjamin expôs a questão da extinção da arte de narrar, sobre a qual se pode dizer que “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza” (BENJAMIN, [1936] 2008, p.198). Segundo o autor, a faculdade de intercambiar experiências, da qual se tinha a aparência de ser segura e inalienável, sofreu muito, parecendo-lhe que o seu valor desapareceria do mundo, por causa de mudanças cada vez mais rápidas, e de estarem “em baixa” as ações da experiência. Sua preocupação ia além da imagem do mundo exterior, inseria-se no mundo ético, no qual também houve transformações no final da primeira guerra mundial, pois os combatentes ao retornarem do campo de batalha estavam empobrecidos em experiências comunicáveis.

Benjamin relata que havia dois grupos de narradores. O primeiro grupo é constituído de pessoas que viajam muito e contam as suas aventuras que vêm de longe; o segundo grupo é relacionado ao homem que, sem sair de seu país, conhece suas tradições e histórias. Estes dois campos, no entanto, se interpenetraram no reino da narrativa, e, assim, “no sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 199).

A narrativa se baseia no senso prático, tem em si uma dimensão utilitária: “essa utilidade pode consistir num ensinamento moral, seja numa sugestão pública, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 2008, p. 200). Vemos o quanto a narrativa corresponde à sabedoria, conferindo ao narrador sua autoridade quanto ao saber. Para Benjamin:

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um “sintoma de decadência” ou uma característica “moderna”. Na realidade, esse processo que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 201)

Como se vê, para Benjamin, entra em questão a esfera do trabalho, que lentamente sai dos meios artesões e adentra no mundo da industrialização e do progresso, do processo rápido, da abreviação. Com o advento da produção em série, a narrativa foi perdendo o seu espaço para uma outra forma de comunicação, a informação. No período entre o Renascimento e o fim do século XIX, as produções de arte e do saber eram representações fiéis de uma realidade que preexistia a elas. A partir de 1880, com o advento da modernidade, ocorreu uma mudança radical da ciência no mundo, além de um novo questionamento sobre os fundamentos das ciências: houve “a constituição das disciplinas centradas na análise da representação” (DELACAMPAGNE, 1995, p.11).

Mas por que relacionarmos a narrativa à transmissão, em oposição à informação? Qual a sua diferenciação? Não ocorre transmissão a partir da informação? Podemos responder que sim, mas existem diferenciações importantes a serem feitas, uma vez que, na narrativa, há a transmissão de um

saber: o narrador participa dela, colocando-se em seu centro. Ele “retira da experiência o que ele conta: da sua própria experiência ou da relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 201). O conselho na narrativa é referido à sabedoria do narrador, que tem o poder de aconselhar.

A narrativa não utiliza as sutilezas psicológicas, não precisa de explicações sobre o seu relato; a interpretação é feita pelo ouvinte, respeitando, portanto, a singularidade de cada um que ouve a história. A informação, entretanto, que era tão antiga, só a partir da Idade Moderna exerce sua influência. A informação aspira a uma verificação imediata, tem que ser plausível e compreensível “em si e para si”, só tem valor no momento em que é nova. “Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e, sem perda de tempo, tem que se explicar nele.” (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 204) Para a informação não importa quem fala e sim que ela contenha em si mesma uma verdade. Já o interesse da narrativa está em seu processo de construir um saber, e suportá-lo, permitindo que o conteúdo transmitido se conserve, possibilitando a sua reprodução. Desta forma, podemos situar a narrativa como um processo de transmissão simbólica, e a informação como exemplo da “racionalidade instrumental”. Para exemplificar essa diferença, o relato de Benjamin é preciso:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, [1936] 2008, p. 203)

Esta questão pode ser exemplificada com a transmissão na cultura que veremos com Freud, que não ocorre através da pura transmissão da informação, porque, se assim o fosse, a religião, por exemplo, não se difundiria de tal forma predominantemente nos meios culturais. Ao necessitar de explicações, a informação distancia-se cada vez mais da produção e da transmissão de um saber, próprias da narrativa.

O narrador tinha uma relação com aquela história, não havia o interesse de narrar o “puro em si” como ocorre na informação. “Ela (narrativa)

mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, [1936] 2008, p.205)

A partir da maior influência da informação no mundo, a relação com o saber se modificou, o homem abreviou a narrativa e, com isto,

o saber, que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. (BENJAMIN, [1936] 2008, p.203)

Podemos derivar daí o quanto a informação não é baseada em uma autoridade, mas no poder da experiência válida, que permita ser veiculada pelos meios de transmissão em massa, atingindo o maior número de pessoas; enquanto a narrativa permite uma distância, ela narra algo que já não vive, muitas vezes expressa a morte. Segundo Benjamin, “é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessas substâncias que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível” (BENJAMIN, 2008, p. 207). Veremos mais adiante com Freud essa transmissão referida à morte.

A morte não era escamoteada, podendo, assim, a história ser transmitida, pois era da morte que o narrador derivava a sua autoridade. Para Foucault (1969), “a narrativa, ou a epopéia dos gregos, era destinada a imortalidade do herói, e se o herói aceitava morrer jovem, era porque sua vida, assim consagrada e magnificada pela morte, passava à imortalidade: a narrativa recuperava essa morte aceita” (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Desta forma, vemos que, na narrativa, o narrador, ao narrar suas histórias, construía uma arte que possibilitava a transmissão que sempre continha algo relativo à castração, à morte. Um dos exemplos que temos da narrativa está na literatura oriental, em Sherazade, que narrava as histórias para postergar a morte. Com isto, evidencia-se que o sujeito se constitui em sua própria narrativa, ele não fica de fora, possibilitando-se nela a construção do saber, que não tem pressa em ser depurado. O dom do narrador é contar a sua vida, e sua dignidade é contá-la inteira; ele é o próprio sábio, sua forma é artesanal, e tem como matéria prima a sua própria experiência.

De acordo com Benjamin:

Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa melhor imagens do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas. (BENJAMIN, 2008, p. 206)

Estabeleceu-se uma esfera de produção de conhecimentos que correspondesse a um tempo imediato, instantâneo; “observamos que essa tendência à abreviação se dá na esfera do pensamento que se quer cada vez mais objetivo, calculista, pragmático em detrimento do pensamento meditativo, reflexivo” (TEIXEIRA, 2009, p.27). Dessa forma, a informação domina os ambientes culturais e sua difusão se torna cada vez mais rápida: não dá tempo para que se fixe, até porque uma de suas características é ser nova; e não expressa uma tradição, tem que ser simplesmente plausível e permissiva de verificações.

Esse poder dado à informação foi necessário para o advento do mundo científico, tecnológico, mas ao mesmo tempo retirou o caráter subjetivo que era preservado pela narrativa, uma vez que a informação preza a objetividade; daí a máxima de que “não existe sujeito da ciência”. Assim, a informação no mundo moderno prima pela busca da exatidão, uma vez que o próprio conhecimento com suas características utilitárias se baseará nela.

Lyotard, em “A condição pós-moderna” (1979), coloca em questão a legitimidade do saber científico que revestiu a natureza do saber narrativo, na sociedade contemporânea, a partir dos anos 50. Para ele, o saber não se reduz à ciência e nem ao conhecimento, “não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros” (LYOTARD, 1979 [2008], p.36). O saber se constitui concomitantemente com o sujeito que possui várias competências, além das cognitivas. Outra característica a respeito do saber narrativo é relacionada com os costumes em que se “permite circunscrever tal saber daquele que não sabe (o estrangeiro, a criança) é o que constitui a cultura de um povo” (LYOTARD, 1979 [2008], p. 36).

Assim, Lyotard afirma que todos os observadores estão de acordo quanto a um fato: “a preeminência da forma narrativa na formulação do saber tradicional”, em que “o relato é a forma por excelência desse saber” (LYOTARD, 1979 [2008], p. 37). O autor analisa a forma narrativa em quatro aspectos do relato popular. Considera um primeiro aspecto: a definição de “critérios de competência que são os da sociedade nas quais eles são contados; e, por outro lado, avaliar, graças a estes critérios, as performances que aí se realizam, ou podem se realizar”. Em segundo lugar, admite-se nela (forma narrativa) “uma pluralidade de jogos de linguagem. (...) As competências cujos critérios o relato fornece ou aplica encontram-se aí misturadas umas às outras” no tecido do relato, “e ordenadas numa perspectiva de conjunto, que caracteriza esse gênero de saber” (LYOTARD, 1979 [2008], p. 38); em terceiro lugar estabelece a propriedade da transmissão desse relato, que obedece à regra pragmática que “fornece um indicativo de propriedade, geralmente atribuída ao saber tradicional” (LYOTARD, [1979] 2008, p. 39). Para Lyotard, a regra em que se baseiam as narrações como formas de transmissão veiculam um saber que “determina assim ao mesmo tempo o que é preciso dizer para ser entendido” – saber-dizer; “o que é preciso escutar para poder falar” – saber-ouvir; e “o que é preciso representar para poder se constituir num objeto de um relato” – saber-fazer (LYOTARD, [1979] 2008, p. 39). O quarto aspecto trata da incidência da narrativa sobre o tempo, a qual obedece a um ritmo. Um de seus exemplos é o saber comum encontrado nas “cantigas infantis, aquele que as músicas repetitivas em nossos dias tentaram reencontrar ou pelo menos dele se aproximar” (LYOTARD, [1979] 2008, p. 40). Este aspecto relaciona-se com a síntese do metro e com um acento que modifica o comprimento ou a amplitude dentro das narrações. Uma questão é que este aspecto não se preocupa em ser esquecido, até porque ele é sempre repetido. Nas palavras de Lyotard:

A título de imaginação simplificadora, pode-se supor que uma coletividade que faz do relato a forma-chave da competência, não possui, contrariamente a toda expectativa, necessidade de poder lembrar-se do seu passado. Ela encontra a matéria de seu vínculo social não apenas na significação dos relatos que ela conta, mas no ato de recitá-los. A referência dos relatos pode parecer que pertence

ao tempo passado, mas ela é, na realidade, sempre contemporânea desse ato. (LYOTARD, [1979] 2008, p. 40)

A partir do relato de Lyotard, vemos que a característica dessa temporalidade é simultaneamente evanescente e imemorial, a narrativa se faz num tempo presente em que o sujeito se autoriza em seus relatos, permitindo a interrogação deles, legitimando-se perante a cultura que o suporta, num jogo interrogativo. Mas, como o próprio autor afirmou, as informações tecnológicas incidiram sobre o saber, afetando a pesquisa e a transmissão de conhecimentos.

Veremos, a seguir, com Arendt o que se estabeleceu em termos da transmissão simbólica e de conhecimentos nas escolas, a partir da modernidade.

1.1.2 Arendt, Transmissão e Educação

Hannah Arendt, no livro “Entre o passado e o futuro” (1954), se dedicou a um ensaio sobre a educação, mais especificamente sobre a crise da educação nos Estados Unidos nos anos 50, considerando essa crise como um reflexo da educação no mundo moderno. O seu ensaio sobre “a crise da autoridade” nos permite relacionar educação e transmissão, tomando como referência a diferenciação entre a narrativa e a informação. Nas palavras de Arendt:

Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. (...) Mas, não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás – toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, (...) significaria que humanamente falando teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. (ARENDR, [1954] 2009, p. 130)

A partir da mudança do período pré-capitalista para o período capitalista, considerado moderno, em um contexto em que a burguesia se tornou dominante, os laços que se mantinham na antiguidade e na Idade Média foram aos poucos se afrouxando. O mundo moderno começou a preocupar-se

com o futuro, o qual deixa de ser somente uma repetição do passado, que obedecia a uma ordem cíclica.

A sociedade moderna, em seu intuito de valorizar o indivíduo no futuro, rompe com a visão da ascendência, da tradição, e promete à sua descendência uma renovação, em vias do progresso. Suas idéias baseiam-se na renovação e, para isto, seria necessário que o indivíduo se libertasse da ignorância e do obscurantismo, passando sua nova fórmula a ser a difusão da ciência, que tinha e tem como base a informação. O produto desta sociedade burguesa, em primeiro lugar, foi situar a criança como um ideal cultural, que fixou o caráter privado em oposição ao caráter público. Assim, “a escola da Era Moderna foi constituída num tempo de fé e no progresso da ciência – teria centralizado o saber e sua transmissão, instituído o entorno escolar sob a égide do não-saber, o que por fim perturbou a filiação simbólica”(BATISTA [on line] 2007, p. 224). Desta forma, a Modernidade introduz a razão no lugar que era ocupado pela religião: em seu projeto estava a promessa de libertar o indivíduo da identidade herdada e as pessoas se tornariam livres da tradição que era referida à ascendência; por exemplo, sendo filho de ferreiro, também exerceria a mesma função de seu pai.

Arendt questionou a tradição do pensamento político que baseou o modelo de autoridade política nos pais e nos professores, atribuindo este fato a Platão que defende a autoridade na criação dos filhos. Para Arendt, isso nunca poderia existir, pois consistiria em um aspecto contraditório e ambíguo, pelo fato de a autoridade dos pais ter um caráter temporário; e, assim sendo, a aplicação da autoridade nas relações entre governantes e governados não deveria ser temporária. Nas palavras de Arendt:

Decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise da autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional – que a perda da autoridade iniciada na esfera política deva terminar na esfera privada; obviamente não é acidental que o lugar em que a autoridade foi solapada pela primeira vez, isto é, a América, seja onde a crise moderna da educação se faça sentir com maior intensidade. (ARENDR, [1954] 2007, p. 241)

Esta citação nos mostra que a ambiguidade apontada por Arendt a respeito da autoridade, desde Platão e Aristóteles, não poderia ser compreendida nas esferas políticas porque a sociedade burguesa se centra

neste modelo de autoridade justamente por se instaurar a noção da filiação, do progresso. Os pais passam a ser considerados os primeiros representantes do mundo, sendo, dessa forma, as primeiras autoridades que as crianças conhecem. Veremos isto mais adiante, com Freud e Lacan, no item sobre a psicanálise e a transmissão simbólica.

Assim, no ensaio sobre a crise da educação, Arendt nos chama a atenção para o fato de que, a partir do século XVIII, o significado da educação derivou-se da fonte daquilo que é novo, em relação às crianças, “um ideal educacional, impregnado por Rousseau, no qual a educação tornou-se elemento da política” (ARENDDT, [1954] 2009, p. 225).

Arendt nos alerta sobre as utopias que as políticas fazem em torno da educação, no sentido do quanto querem demonstrar que é “natural iniciar um mundo com aqueles que são novos”; no entanto, a inserção destes no mundo adulto já mostra o quanto o mundo é necessariamente mais velho do que eles, ele já pré-existe às crianças. Quando questiona o porquê do Joãozinho não saber ler, relaciona que “as teorias mais modernas da pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente nos Estados Unidos da América” (ARENDDT, [1954] 2009, p. 225). Ou seja, para a autora, essa crise, “de um lado anuncia a bancarrota da educação progressiva e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e uma resposta às suas exigências” (ARENDDT, [1954] 2009, p. 226).

Para Arendt, na educação escolar moderna, a criança é introduzida no mundo pela primeira vez através da escola, considerada esta como instituição que se interpõe entre “o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDDT, 2009, p. 238). A escola ainda não é o mundo, mas é a representação deste mundo, em que a criança não é “apenas um forasteiro no mundo”, considera como essencial “a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais” (ARENDDT, [1954] 2009, p. 239). Assim sendo, cabe ao educador, como representante do mundo, assumir a forma de autoridade. A autora, portanto, afirma que 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 num mundo que não é estruturado nem pela autoridade e tampouco mantido coeso pela tradição.

O primeiro representante do mundo face à criança se relaciona com a função paterna, que instaura tanto o recalque como o desejo, como agente da castração e do desejo – é a função normalizadora do sujeito (veremos isso mais especificamente com Lacan na referência ao Complexo de Édipo). Conforme recebe a criança para educá-la, o educador está, na mesma medida que os pais, inserindo as marcas simbólicas, fornecendo-lhe acesso à cultura, ao mundo em contínua mudança; ele deve, portanto, principalmente, assumir a responsabilidade pelo mundo, na forma de autoridade.

Nas palavras de Arendt:

A educação se faz para um mundo que está sempre fora dos eixos. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem (...). Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que por mais revolucionário que possa ser em suas ações é sempre do ponto de vista da geração seguinte obsoleto e rente à destruição. (ARENDETT, 2009, p. 243)

Assim, podemos estabelecer a ligação entre transmissão e educação, uma vez que a educação prepara o jovem para o mundo; mas esta postura seria uma forma de idealizarmos a educação. Também Adorno, em “Tabus acerca do magistério”, considera que a crise na educação se faz de forma muito mais grave, não só porque na escola “a criança experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação”, mas também pelo fato de que o “agente desta alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa do professor” (ADORNO, 2003, p. 112). Esta apreensão, segundo o autor, certamente foi transmitida pelos pais, e representa um imaginário do professor relacionado à castração, em que pode castigar seus alunos refletindo “algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco” (ADORNO, 2003, p. 107). Mas, por outro lado, o professor tem a característica de ser inatingível por sua imagem de ser tendencialmente excluído da esfera erótica. A proposta desse autor seria esclarecer acerca dos tabus sobre o magistério na formação dos docentes, em vez de ter como suporte os tabus que são vigentes na sociedade.

Dessa forma, Adorno propõe mudanças de fundo que exigem pesquisas acerca da formação profissional, uma vez que, na profissão de docente, o professor relaciona-se com cada criança singularmente, e não com uma massa como as estatísticas são apresentadas no campo da educação.

Nas palavras de Adorno:

Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito “necessidade de escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação com os alunos. (ADORNO, 2003, p. 116)

Como sabemos, são destinados ao professor programas de uma “pseudoformação”, o que faz com que a sua função de transmitir um legado cultural fracasse, pois lhe são negados, em sua formação, o acesso ao mundo e o poder aprofundar-se em seu conhecimento. Arendt também se remete à questão:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDR, [1954] 2009, p.239)

O que estes dois autores estão realçando é a transmissão de que existe sempre uma filiação simbólica que liga os novos ao mundo dos mais velhos, as crianças aos adultos. Arendt expõe que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...) e é também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos. (ARENDR, 2009, p. 247)

Mas, como podemos situar a transmissão simbólica e a de conhecimentos na educação? Adorno já mencionara que o professor se “converte lenta, mas inexoravelmente em vendedor de conhecimentos”. (ADORNO, 2003, p. 105)

Lyotard coloca em questão a transmissão do conhecimento, a partir do ensino em que prevaleceu o desempenho, em que o estudante

profissionalizante não questiona mais sobre a verdade do conteúdo, mas sim para que serve este conteúdo. “No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz?” (LYOTARD, 2008, p. 93). O mercado subordina o ensino à sua lógica com o aumento da eficiência, em que “o ensino deve assegurar a reprodução de competências, como, também, o seu progresso” (LYOTARD, 2008, p. 94), em que o saber ganha estatuto de mercadoria, e as escolas e universidades, em vez de transmitirem os ideais, limitam a sua transmissão à informação, assegurando a reprodução das competências eficazes. De fato, como Lyotard nos alerta, essa orientação concerne mais à produção do saber do que à sua transmissão. Na sociedade contemporânea, o saber encontra-se fragmentado, obedece à lógica da Revolução Industrial e à conseqüente especialização excessiva do conhecimento – “perde-se com isso a noção do todo, o que acaba promovendo um divórcio entre o conhecimento e a vida e resulta num empobrecimento do conhecimento”. (TEIXEIRA, 2009, p. 29)

Um autor que demonstra bem o caminho que a educação tomou na atualidade, aproximando-se do capitalismo neoliberal e da administração como gestão, é Christian Laval (2004), em seu livro “A Escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público”, pois denuncia que a educação vem desempenhando um papel utilitarista e mercantilista, submetida às regras de mercado.

Segundo Laval (2004), “as reformas liberais da Educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias” (LAVAL, 2004, p. VIII). Atualmente, a escola está orientada para as metas e objetivos da economia globalizada, pois sua questão não é somente com o problema social, mas com a acumulação do capital.

Este novo modelo escolar e educativo, que tende a se impor, está fundamentado, primariamente, na sujeição da escola à mencionada razão econômica – a articulação entre escola e economia, em seu sentido utilitarista. A qualificação e o conhecimento são vistos como produtos da venda de bens e serviços. Assim sendo, os sujeitos, denominados escolares, ficam reféns da

competição que movimentava os mercados, e a educação começa a ser considerada uma atividade subjugada a custos e rendimentos. Seu produto se assimila, então, a uma mercadoria, e o seu objetivo está voltado à formação de um mercado.

A tendência da administração escolar é para a descentralização e para a gestão que atende à demanda do capitalismo. A imposição pela eficácia escolar conjugada a critérios econômicos prepondera, assim como ocorre nas empresas, que são compelidas a evoluir economicamente e obedecer às restrições de mercado. A escola, como fica evidente, passa a se inspirar no modelo de gestão empresarial. Dentro desse novo contexto, a escola deve produzir cursos, didáticas, etc, para satisfazer as demandas advindas do mercado em seu viés competitivo.

Laval (2004), ao citar Lê Thành Khôi, afirma que o ensino passa a se transformar em uma verdadeira indústria de massa que só pode se desenvolver com a ajuda de critérios econômicos. “Essa interpretação do ensino distingue três funções da educação moderna.” (LAVAL, 2004, p.10) A primeira função é imposta pelo crescimento econômico e o desenvolvimento do bem-estar. A formação para o ensino das crianças deve ser permanente, de acordo com os períodos de reciclagem, para que ocorram a atualização e a adaptação à tecnologia em movimento. A segunda função diz respeito à universidade, que deve criar conhecimentos novos, evitando não ser mera transmissora das gerações passadas. A terceira função corresponde à conclusão de que “a escola e a universidade devem tornar-se quase empresas, funcionando sob o modelo de firmas privadas e restritas à performance máxima” (LAVAL, 2004, p.11). Este discurso modernizador constituiu o sistema de ensino em uma máquina produtiva que não se liga à transmissão referida a uma tradição, volta-se para tudo que é novo. Como podemos situar a instituição educacional em seu princípio específico, que é o de transmitir um legado cultural?

Assistimos a uma mutação do capitalismo, em que se aposta no enfraquecimento “de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de que tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social” (LAVAL, 2004, p. 14). Tanto a vida individual quanto a coletiva giram

em torno da economia, apontando, na atualidade, a produção eficaz e o sucesso pessoal como os únicos valores sociais e legítimos.

A escola passa a ter como ideal de referência o “trabalhador flexível”, o qual deve utilizar as novas tecnologias, compreender melhor o conjunto de sistemas de produção ou de comercialização, e que, face à incerteza, possa provar ter liberdade, iniciativa e autonomia. Segundo Laval, “seria necessário que ele incorporasse as maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento de problemas” (LAVAL, 2004, p.15). A empregabilidade individual é o conceito norteador da era da informação. Desta forma, a escola também deve se tornar uma organização flexível, inovando-se e podendo responder tanto às empresas que norteiam o mercado de trabalho como às necessidades dos indivíduos. Com isto, o ensino deve desenvolver competências compatíveis com o que as empresas exigem dos indivíduos, como comunicação, motivação, desenvolvimento do trabalho em equipe. A primeira meta de desenvolvimento da competência seria “aprender a aprender”.

O saber é visto como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho, ou seja, a educação é concebida como investimento produtivo para o rendimento individual; e o sucesso escolar vincula-se ao sucesso econômico na vida profissional. Esta concepção é o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial.

O sistema educativo transformou-se “em um apêndice da máquina econômica, tornando naturais as novas finalidades que lhes são atribuídas” (LAVAL, 2004, p.65).

O neoliberalismo apresenta a radicalização da lógica da profissionalização. “Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado do trabalho, é uma das principais vias de perda da autonomia da escola” (LAVAL, 2004, p.66).

A difusão dessa ideologia conseguiu reduzir o ensino geral e profissional apenas às competências úteis às empresas, além de negar o valor da cultura e mesmo muito dos seus usos sociais, obedecendo, assim, a um utilitarismo que impede os jovens de achar o menor interesse no que parece não vendável no mercado de trabalho; ao mesmo tempo; cria a ilusão na qual

o neoliberalismo se apoia, que consiste em fazer crer que a profissionalização, tal como é levada, constitui uma estratégia democrática em si mesma.

Assim, veem-se as escolas empenhadas em construir “pacotes educacionais” na tentativa de dar “brilho” ao produto que pretendem vender: o ensino. Por meio de técnicas e tecnologias, busca-se o que pode “funcionar bem”, que seja a última palavra de ordem no mundo do consumo, produto, portanto, da ciência positivada ou do “cientificismo”. Mais adiante, com Lacan, veremos como isto funciona.

De acordo com as ideias acima citadas, vemos que a educação se pauta na produção somente do conhecimento, como um produto, um bem comercializado. Na era do conhecimento, a narrativa, conforme Benjamin nos indicou, foi perdendo cada vez mais o seu poder de difusão, enquanto que a informação expandiu-se num sistema de redes, visando ao utilitarismo, à empregabilidade das técnicas de informação. A educação passa a comportar certas características como “a reificação do saber, sua redução a dados, a informação, a coisas prontas e acabadas, a resultados, ao já dito e ao já feito, bem como a tecnificação dos processos formativos” (COÊLHO, 2006, p.48). Ocorre uma transformação radical no âmbito social. De acordo com Lajonquière:

Enquanto os mecanismos de subjetivação pré-modernos produziam a singularidade de um *homem-memorável*, agora, as pequenas coisas de nossa vida cotidiana fabricam um *homem-calculável*. (...) o que está em foco é um in/divíduo não só passível de ter sua existência calculada, mas também entregue ao frenesi do cálculo prospectivo para assim vir a saber o grau de bem-estar que o futuro lhe reserva. (LAJONQUIÈRE, 1999, p, 99, grifos do autor)

Desta forma, o ensino assegura somente a reprodução das competências para que o “in/divíduo” possa estar certo de que caminha para o futuro; esquece-se a dimensão do passado e, conseqüentemente, a transmissão do saber não deve ficar limitada à racionalidade instrumental, para que se criem possibilidades de capacitar as conexões entre os campos que a organização tradicional dos saberes isola. A educação continua a reproduzir os mesmos efeitos que tenta combater. Perde-se o fio da transmissão de saber, não se preocupa com esta dimensão. No Brasil, as crianças devem frequentar as escolas até a idade de 14 anos, mas quantas dessas crianças aprendem

pelo menos a ler? No Brasil muitas crianças ainda não conseguem o acesso à escola e o país continua com um índice de desenvolvimento humano muito aquém do esperado. As instituições de ensino não se preocupam com o real interesse de seus alunos, não cabe à criança perguntar aos seus professores, os adultos veem-se confrontados com suas indagações; apesar disso tudo, pensa-se numa criança ideal que funcione bem, obedecendo ao imperativo da felicidade, da performance e do desempenho.

Arendt nos alertou que o mundo é bem mais velho do que as crianças, havendo, desta forma, uma transmissão que não pode ser verificada rapidamente, voltada para as novas formas de conhecimento, sem se considerar a tradição, que não só se realiza pela apreensão rápida e instantânea, mas vai além do conhecimento utilitário, está ligada à transmissão de um saber inconsciente, à singularidade de um sujeito, uma vez que a cultura e o sujeito se inter-relacionam constantemente. A escola foi perdendo o seu fio condutor da transmissão de um legado cultural, atribuindo somente à família este tipo de transmissibilidade. O par família-escola está cada vez mais dilacerado, ocorrendo uma dicotomia em que, de um lado, responsabiliza-se a família para que faça a sua parte de transmitir uma cultura e, na outra ponta, encontra-se a escola, que se propunha ser o representante do mundo, a passagem da família para o mundo, mas que tende cada vez mais a alienar os sujeitos de seus desejos e introduzi-los no mundo do mercado. A escola, em vez de representante, se apresenta como se fosse o próprio mundo, desligando-se do transmitir e apenas visualizando as crianças como objetos nos quais se depositam conhecimentos novos e novas formas de instrumentos para o desenvolvimento do progresso, como se o passado, a singularidade, o desejo não existissem. Ainda sobre este assunto, veremos como os psicanalistas consideram a transmissão simbólica a partir da constituição do sujeito, e a imbricação da família com a cultura.

1.2 – A Transmissão Simbólica na Psicanálise

No artigo “Romances Familiares” (1909 [1908]), Freud já aponta para a questão da transmissão simbólica no sentido de que

os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos. O desejo mais intenso e mais importante da criança nesses primeiros anos é igualar-se aos pais, e ser grande como seu pai e sua mãe. (FREUD, [1909] 1976, p.243)

Este desejo infantil é o vir-a-ser a que a criança está referida. Quando cresce, liberta-se da autoridade dos pais, mas, ainda segundo Freud, esta libertação ocorre com muitos percalços na vida do sujeito: ao conhecer outros pais, critica os seus próprios, utilizando seu novo conhecimento de que existem outros pais melhores do que os seus.

Lacan (1938), da mesma maneira, aborda esta transmissão no livro “Os complexos Familiares”, uma vez que a família, vista como um grupo natural, desenvolve o sujeito que é caracterizado pelo desenvolvimento singular das relações sociais, sustentado por meio da linguagem. Desta forma a característica mais peculiar da família é conservar e progredir na constituição da cultura. Assim, a família é uma instituição em que ocorrem traços objetivos, como a hierarquia familiar –

os modos de organização dessa autoridade familiar, as leis de sua transmissão, os conceitos de descendência e do parentesco que a ela estão unidos, as leis da herança e da sucessão aí se combinam, enfim, suas relações íntimas como as leis do casamento – obscurecem e embaralham as relações psicológicas. (LACAN, [1938] 2008, p. 8)

Apesar de Lacan estar se diferenciando da tese de que a família se constitui biologicamente, verifica-se em suas ideias a importância na constituição de um sujeito da transmissão simbólica, isto é, das marcas que lhe são introduzidas a partir da sua inserção e imersão na linguagem, acentuando a relação entre sujeito–linguagem–cultura.

Assim, seguindo Lacan, vemos que as relações sociais constituem as famílias e, desta forma, todo o complexo da estrutura familiar pertence ao domínio da cultura. “Os sentimentos mais arcaicos e mais estáveis que unem o indivíduo à família” são fundados no complexo do desmame, que “representa a forma primordial de imago materna.” (LACAN, [1938] 2008, p.19) Portanto, o pequeno *infans* já verifica a fonte do desejo de morte no mal-estar do desmame. Neste jogo, ocorre a possibilidade da sublimação que ultrapassa este mal-estar.

Mas, como isso ocorre?

Lacan nos indica que o que corresponde ao declínio do desmame é o estádio do espelho, mas observa que a criança apreende sua imagem na autenticação que o Outro lhe devolve, e não na imagem virtual, uma vez que “o

sujeito reconhece na imagem do espelho o ideal da imago do duplo; desta forma, este estágio se aproxima do narcisismo descrito por Freud. O mundo próprio a essa fase é, pois, um mundo narcísico” (Lacan, [1938] 2008, p.35). Este mundo se refere ao pleno sentido do mito do narciso, o qual “indica a morte, a insuficiência vital que provém esse mundo ou reflexo especular: a imago do duplo que lhe é central; ou a ilusão da imagem: esse mundo não contém outro” (LACAN, [1938] 2008, p.35). Essa imagem corporal iniciada no estágio do espelho que, segundo Dolto (1984), é “o suporte do narcisismo, que o tempo se cruza no espaço, e que o passado inconsciente ressoa na relação presente” (DOLTO, 2002, p. 15), “pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante” (DOLTO, 2002, p.14), pois ele é uma função, essencial em toda a operação de um ato.

Para a psicanálise, o sujeito não nasce, não se desenvolve, ele se constitui. E como ocorre a constituição de um sujeito? De acordo com Lacan, o discurso determina o sujeito, ou seja, o sujeito é atravessado pela linguagem. Antes mesmo de o sujeito nascer, já é objeto do discurso, do desejo dos pais, posto que o sujeito seja efeito do campo da linguagem.

Segundo Elia (2004), “o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem, (...) a referência a uma ordem simbólica, a um sistema de articulação de materiais simbólicos, ou seja, à linguagem” (ELIA, [2004] 2007, p.36). Lacan recorreu à categoria significante, porque o significante é material (imagem sonora) e simbólico (o significante se articula em cadeia e produz uma ordem capaz de engendrar um significado de que só se constitui na articulação significante). A constituição do sujeito ocorre no laço social, ou seja, o sujeito se insere em uma ordem simbólica.

Freud nos revelou que a condição para tornar-se humano se fundamenta no desamparo original, pois se exige a intervenção de um adulto próximo para que o humano desamparado sobreviva. Neste sentido, o Outro materno fornece ao bebê um conjunto de marcas materiais e simbólicas, ou seja, significantes, que suscitarão no corpo do bebê um ato de resposta que se chama: sujeito. O sujeito é uma resposta dada em ato.

No artigo “À guisa de Introdução ao narcisismo” (1914), Freud nos indica que existem pulsões, e as primeiras são as de autoconservação que precisam ser satisfeitas. Desta forma, para satisfazer essas pulsões, para que

a criança sobreviva, exigem-se cuidados providos do outro, da mãe que cuida, alimenta e a protege; a mãe ou o substituto torna-se o primeiro objeto sexual da criança. Segundo Freud:

O ser humano possui dois objetos sexuais primordiais: ele mesmo e a mulher que dele cuida, e com isso estamos pressupondo, que em todo ser humano há um narcisismo primário, que eventualmente pode manifestar-se de maneira dominante em sua escolha de objeto. (FREUD, [1914] 2004, p.108)

Assim, instaura-se o narcisismo primário que, de acordo com Freud (1914), só pode ser verificado retroativamente. Esta verificação é observada através da revivescência e reprodução do narcisismo dos pais para com seus filhos, uma vez que atribuem à criança todas as perfeições, o que seria uma atitude relacionada com a negação [*Verleugnung*] da sexualidade infantil. O que chama a atenção é a indicação freudiana a respeito desse renascimento do narcisismo, relacionado ao comovente amor parental:

Mas também prevalece a tendência de dispensar a criança da obrigação de reconhecer e respeitar todas as aquisições culturais que outrora os pais foram obrigados a acatar em detrimento de seu próprio narcisismo. (...) as leis da natureza, assim como as da sociedade, devem se deter diante dela, e ela deve realmente tornar-se de novo o centro e a essência da criação do mundo. *His Majesty the Baby*, tal como nós nos imaginamos um dia. (FREUD, [1914] 2004, p.110)

A citação acima se relaciona com o desejo dos pais, visto como faltoso e projetado através de suas demandas à criança; assim sendo, ocorre ao mesmo tempo à inserção no mundo simbólico, através dessa relação com o desejo, verificado a partir das demandas do Outro. Mas, como isso ocorre?

Para Lajonquière (1999), “quando um adulto olha nos olhos de uma criança, e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo desse olhar sua imagem às avessas” (LAJONQUIÈRE, 2002, p.92). O adulto demanda a criança, inconscientemente, “repor aquilo que experimenta estar lhe faltando. Na medida em que a criança dê sustentação à ilusão de que virá a ser esse ou ao menos um adulto potente do futuro, repõe imaginariamente aquilo que falta simbolicamente ao adulto no presente” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 96/97).

De fato, a criança neste momento ocupa o lugar de objeto, objeto de desejo dos pais, em quem visa suprir a falta simbólica. Deste modo, Lacan (1956-1957), no Seminário 4, “A relação de objeto”, indica que, para a

compreensão da relação de objeto, é preciso estabelecer o falo “como um elemento terceiro” nesta relação dual, mãe e filho. Este falo é imaginário, mas refere-se ao real. A criança não é o objeto da mãe, ela está inscrita justamente como a falta de objeto que é precisamente o falo. Esta noção de falta de objeto apontada pelo desejo dos pais perante a “sua majestade o bebê” é “a própria mola da relação do sujeito com o mundo” (LACAN, [1956-1957] 1995, p. 35).

A primeira inscrição simbólica se manifesta na criança através de fonemas opostos e das condutas do jogo aparecimento/desaparecimento. Para Freud (1920), no artigo: “Além do Princípio do Prazer”, este jogo refere-se à compulsão à repetição, que em “cada nova repetição da brincadeira parece aprimorar” a habilidade de adquirir controle a respeito de um episódio que lhe causou alguma forte impressão em sua vivência, que deve ser “idêntica à impressão original” (FREUD, [1920] 2006, p. 145).

Neste artigo, Freud nos brinda com a revelação do jogo de uma criança de um ano e meio, observado por ele, o “Fort- Da”. Este jogo consiste na apreensão de um menininho que, quando a mãe saía, nunca chorava, “apesar de estar ternamente ligado a essa mãe”. A criança tinha o hábito de jogar para longe de si todos os objetos pequenos. “E ao mesmo tempo, com uma expressão de interesse e satisfação, emitia um prolongado ‘o-o-o-o’, que significava ‘fort’” (foi embora, desapareceu). Para Freud, a criança usava seus brinquedos para brincar de “forstein” (desaparecimento). Mas um dia, Freud confirmou a sua maneira de ver, quando o mesmo menininho lançou um carretel de madeira enrolado em um cordão. Nas palavras de Freud:

atirava o carretel com grande destreza para o alto, de modo que caísse por cima da beirada de seu berço cortinado, onde o objeto desaparecia de sua visão, ao mesmo tempo em que pronunciava seu o-o-o significativo; depois puxava o carretel pelo cordão de novo para fora da cama e saudava agora seu aparecimento com um alegre ‘da’”. (Da, pode ser traduzido por aí, está presente). (FREUD, [1920] 2006, p. 141)

Freud interpretou essa brincadeira relacionada “a uma grande aquisição cultural dessa criança: a renúncia pulsional que ela conseguiu efetuar (renúncia à satisfação pulsional), por permitir a partida da mãe sem manifestar oposição”. (FREUD, 2006, p. 142). Não interessava a Freud se alguém lhe ensinou ou não, mas com esta brincadeira, o menino adquiriu lidar com a situação de ausência da mãe.

Para Lacan (1964), Seminário 11 – “Os quatro conceitos da psicanálise”, a repetição no brinquedo do neto de Freud, no fort-da,

o que falha não é o outro enquanto figura em que o sujeito se projeta, mas aquele carretel ligado a ele próprio por um fio que ele segura – onde se exprime o que dele se destaca nessa prova, a automutilação, a partir da qual a ordem da significância vai se pôr em perspectiva. Pois, o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do berço –, isto é, um fosso, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto. (LACAN, [1964] 1990, p.63)

Segundo Lacan (1964), o carretel é

alguma coisinha que se destaca embora ainda sendo bem dele, que ele ainda segura. (...) Se é verdade que o significante é a primeira marca do sujeito, como não reconhecer aqui – só pelo fato de esse jogo acompanhar de uma das primeiras aparições a surgirem – que o objeto ao qual essa oposição se aplica em ato, o carretel, é ali que devemos designar o sujeito. (LACAN, [1964] 1990, p. 63)

De acordo com Lacan (1964), o conjunto da atividade simboliza a repetição. “É a repetição da saída da mãe como causa de uma Spaltung no sujeito – superada pelo jogo alternativo, fort-da, que é um aqui ou ali, e que só visa, em sua alternância, ser o fort de um da e o da de um fort”. (LACAN, 1990, p. 63). Então, o sujeito se determina como objeto, “em seu encontro com a divisão da subjetividade” (LACAN, [1964] 1990, p.175).

Lacan (1938) afirma que este jogo refere-se ao momento dialético do masoquismo primário em que o sujeito assume a reprodução do mal-estar do desmame, sublimando-o e ultrapassando-o na medida em que reproduz nele, a saber, no jogo.

Essa alegria da primeira infância em rejeitar um objeto do campo de seu olhar, depois, encontrando o objeto, em renovar inesgotavelmente sua exclusão, significa justamente que é o patético do desmame que o sujeito inflige de novo a si mesmo, tal como ele o sofreu, mas do qual ele triunfa, agora que é ativo em sua reprodução. (LACAN, [1938] 2008, p.32)

No artigo “O Eu e o Id” (1923), Freud revela que “na fase oral primitiva, não há como distinguir o investimento objetal da identificação” (FREUD, [1923] 2007, p.40). Ou seja, não há a diferenciação entre o Eu e o objeto. No processo de desmame, o objeto precisa ser abandonado, ocorrendo a partir daí uma modificação do Eu, e o objeto é erigido dentro do Eu. Essa substituição possibilita que se abduca do objeto. Para Freud, “talvez essa identificação seja mesmo uma condição necessária para que o Id desista de seus objetos” (FREUD, [1923] 2007, p. 41). Esta seria a primeira condição para o sujeito

estabelecer as suas escolhas objetais, através da modificação do Eu. O Eu identifica-se com o objeto, ocorre uma “conversão da libido objetal em libido narcísica, o que produz sublimação” (FREUD, [1923] 2007, p.41). Segundo Freud, “essas identificações do início da vida, ainda da primeira idade irão se generalizar e serão duradouras” (FREUD, [1923] 2007, p. 42).

Neste mesmo artigo, Freud questiona como surge o Eu-Ideal, posto que “por trás deste, esconde-se a primeira e mais significativa identificação do indivíduo, aquela com o pai de sua pré-história pessoal” (FREUD, [1923] 2007, p.42). Essas identificações, com o pai e a mãe, são consideradas primárias, relativas ao primeiro período sexual.

A partir do processo de separação da mãe, no processo de desmame, Freud leva em conta “a estruturação triangular edipiana e a bissexualidade constitucional do indivíduo” (FREUD, [1923] 2007, p. 42). Nesse período do desmame, Lacan considera o estágio do espelho como primordial, no processo de separação, mas ainda visto como uma alienação na imagem especular, uma vez que “é duplamente significativo”, pois “revela de maneira constitutiva as tendências que constituem então a realidade do sujeito”; ou seja, fornece “o valor afetivo, ilusório como a imagem, e sua estrutura, como ela reflete a forma humana” (LACAN, [1938] 2008, p.33).

Ocorre no estágio do espelho uma procura da unidade afetiva que “promove no sujeito as formas em que ele representa sua identidade, a forma mais intuitiva é dada, nessa fase, pela imagem especular” (LACAN, [1938] 2008, p.35). O sujeito não se distingue da própria imagem. “Mais do que isso, na discordância dessa fase, a imagem só faz acrescentar a intrusão temporária de uma tendência estrangeira.” (LACAN, [1938] 2008, p.36) Lacan denomina essa tendência de “intrusão narcísica” (LACAN, [1938] 2008, p.36), a qual introduzirá a unidade nessas tendências para a formação do eu. Assim, o estágio do espelho é uma fase introdutória que permite o advento do complexo de Édipo, uma vez que funda a presença de um terceiro na relação mãe e filho, favorecendo as identificações.

Para Freud, o complexo de Édipo constitui-se no menino como uma relação com a mãe “calcada sobre um investimento dirigido ao objeto, cujo ponto de partida é o próprio seio materno. (...) Já frente ao pai, o menino logra se apoderar da figura deste por meio de uma identificação” (FREUD, [1923]

2007, p. 42). Estes relacionamentos duram muito tempo, até que o menino percebe o pai como um obstáculo para seus desejos sexuais referidos à mãe. Então, o complexo de Édipo compõe-se, no menino, de um caráter ambivalente para com o pai e de anseios totalmente ternos dirigidos à mãe. Quando ocorre o desmoronamento do complexo de Édipo, o menino tem que renunciar aos investimentos dirigidos à mãe. Nesse lugar do investimento objetal, o desfecho considerado normal seria a intensificação da identificação do menino com o pai. Já na menina, ocorreria a intensificação da identificação com a mãe. Este seria considerado um esquema simples por Freud.

De acordo com Freud, o complexo de Édipo mais completo se constituiria “de um complexo duplo, positivo e negativo, que depende da bissexualidade original da criança” (FREUD, [1923] 2007, p. 43). Ou seja, tanto o menino quanto a menina teriam posições ambivalentes e ternas com os progenitores, dependendo de suas inclinações masculinas e femininas, de acordo com a bissexualidade.

Nas palavras de Freud:

Dessa forma, podemos supor que, como resultado mais comum dessa fase sexual regida pelo complexo de Édipo, encontraremos no Eu um precipitado que consiste do produto dessas duas identificações de alguma forma combinadas. Essa mudança que ocorre no Eu terá, dali em diante, um papel especial, apresentando-se frente ao outro conteúdo do Eu na forma de um Eu-Ideal ou de um Super-Eu. (FREUD, [1923] 2007, p. 44)

A respeito da instância “Super-Eu”, Freud apresenta duas faces: uma que “em sua relação com o Eu não se esgota na advertência: Você deve ser assim (como o seu pai), mas engloba também a proibição: Você não pode ser assim (como seu pai)” (FREUD, [1923] 2007, p.44). Desta forma, Freud afirma que essa dupla face do Eu-Ideal serve para ajudar no processo de recalque do complexo de Édipo, uma vez que os pais eram vistos como obstáculo à realização dos desejos edípicos, principalmente, o pai.

O Super-Eu reterá o caráter do pai e quanto mais intenso tiver sido o complexo de Édipo e quanto mais acelerado tenha sido o seu recalque (sob a influência de alguma autoridade, de dogmas religiosos, de aulas na escola, de leituras), tanto mais o Super-Eu dominará o Eu com extrema severidade, assumindo a forma da consciência moral, ou talvez de sentimento de culpa inconsciente. (FREUD, [1923] 2007, p. 45)

O complexo de Édipo é considerado um divisor da sexualidade humana em dois períodos, um referente ao domínio das pulsões eróticas e outro relacionado ao período de latência. “Assim, a diferenciação entre um Super-Eu e um Eu (...) representaria as características mais significativas do curso do desenvolvimento individual e também da espécie.” (FREUD, [1923] 2007, p.45)

Para Lacan, em “Os complexos familiares” (1938), o complexo de Édipo permite situar a família na história e esclarece a neurose contemporânea. A criança sofre uma frustração ligada ao progenitor do mesmo sexo, a qual é acompanhada de “uma repressão educativa, que tem por finalidade impedir qualquer realização das pulsões genitais e, especialmente, sua realização masturbatória” (LACAN, [1938] 2008, p.40). O recalçamento da tendência sexual permanecerá latente, o que possibilita outros interesses para a criança em termos de aquisição educativa. Esta função liga-se à instância do Super-Eu. Já “a sublimação da imagem parental que perpetuará na consciência um ideal representativo, garantia da coincidência futura das atitudes psíquicas e das atitudes fisiológicas no momento da puberdade” (LACAN, [1938] 2008, p. 41), refere-se ao Ideal do Eu. Tanto o Ideal do Eu como o Super-Eu representam a finalização da crise edipiana.

Então, segundo Freud, o Super-Eu é o herdeiro do complexo de Édipo; mas, ao mesmo tempo em que o Eu se apoderou do complexo de Édipo, submeteu-se ao Id. “Enquanto o Eu é, em essência, o representante do mundo externo e da realidade, o Super-Eu contrapõe-se a ele como o advogado do mundo interno e do Id.” (FREUD, [1923] 2007, p. 46) Assim, o Eu-Ideal “é capaz de corresponder a todas as expectativas que se tem em relação ao que há de mais elevado no homem”, ele é uma formação substitutiva que entrou no lugar do sentimento de nostalgia e anseio pelo pai.

Quanto à moral, ao longo do desenvolvimento, o papel do pai foi rendido por professores e autoridades, de modo que as regras e proibições proferidas por estes irão manter seu poder no Eu-Ideal e exercer a censura moral na forma de uma consciência moral. Veremos, então, que a tensão que se formará entre as exigências da consciência moral e o desempenho do Eu acabará por ser vivenciada como sentimento de culpa. Finalmente, os sentimentos sociais que se baseiam em nossas identificações com outros semelhantes também se baseiam no Eu-Ideal compartilhado em comum. (FREUD, [1923] 2007, p. 47)

De acordo com Lacan (1938), “o complexo de Édipo, ao mesmo tempo que marca o ápice da sexualidade infantil, também é o móvel da repressão que

reduz suas imagens ao estado de latência até a puberdade” (LACAN, [1938] 2008, p. 47). A respeito da repressão da sexualidade infantil, Lacan nos indica que esta concepção se baseia na fantasia de castração. O que precede esta fantasia é uma série de fantasias de despedaçamento do corpo.

No artigo: “O problema econômico do masoquismo” (1924), Freud aponta que o conteúdo das fantasias masoquistas de castração “seria um precipitado resultante da fase fálica de organização genital” (FREUD, [1924 a] 2007, p.110), apesar de o masoquismo erógeno participar de todas as fases da libido, pois “o masoquismo seria um testemunho e um resquício da antiga fase de formação tão essencial para vida, em que houve um amálgama entre pulsão de morte e Eros” (FREUD, [1924 a] 2007, p. 110).

Neste mesmo artigo, o autor elabora a terceira forma de masoquismo, “o masoquismo moral”, o qual pode ser provocado por forças ou contingências impessoais, uma vez que o que importa é o próprio sofrimento. Geralmente, em sua forma mais extrema e patológica, o masoquismo moral relaciona-se com o sentimento de culpa inconsciente. Freud altera esta expressão pela expressão “necessidade de punição” (FREUD, [1924 a] 2007, p. 112). Mas como é que ocorre esse masoquismo moral?

O Super-Eu conservou as características das pessoas introjetadas, os pais, que antes eram os objetos das moções libidinais do Id – características que diziam respeito à severidade e a tendência a exercer o controle e a punição. Desta forma, “o Super-Eu – a consciência moral ativa dentro dele – pode então tornar-se duro, cruel, inclemente contra o próprio Eu pelo qual zela”. (FREUD, [1924 a] 2007, p.112).

Em “A dissolução do Complexo de Édipo” (1924), Freud elabora o complexo de castração relacionado à repressão da sexualidade, tanto nos meninos quanto nas meninas. Nos meninos, o complexo de castração é muitas vezes acompanhado da fantasia de perder o pênis. Essa aceitação da castração é verificada na condição de as mulheres não possuírem o pênis; com isto, as duas maneiras possíveis de obter satisfação do complexo de Édipo – a forma ativa, masculina, de ser como o pai e ter relações com a mãe, ou a passiva, feminina, assumir o lugar da mãe e ser amado pelo pai –, ambas acarretavam a perda de seu pênis: a masculina como uma punição resultante; e a feminina como pré-condição. Para Freud:

Se a satisfação do amor no campo do complexo de Édipo deve custar à criança o pênis, está fadado a surgir um conflito entre seu interesse narcísico nessa parte do corpo e o investimento libidinal de seus objetos parentais. Nesse conflito, triunfa normalmente a primeira dessas forças: o eu da criança volta às costas para o complexo de Édipo. (FREUD, [1924 b] 1976, p.221)

Conforme vimos, o complexo de Édipo representa a última fase do processo de separação, a partir da interdição dos desejos incestuosos, realizados pela instância repressiva na autoridade do adulto, referida no complexo de castração. A partir deste momento, o sujeito vai se identificando ao objeto que no triângulo amoroso edipiano se opõe a ele, defende-se narcisicamente da castração; no entanto, este narcisismo mencionado é o narcisismo secundário, no qual o objeto se situa como obstáculo ao desejo, mas ao mesmo tempo visto como um ideal. Este ideal, segundo Lacan “fornece o protótipo da sublimação, tanto pelo papel da presença mascarada que nele desempenha a tendência, quanto pela forma como reveste o objeto” (LACAN, 1938, 2008, p.52). É a partir da castração que pode haver a transmissão simbólica. Mas, o que isto quer dizer?

Lajonquière (1992) refere que a castração “instaura uma diferença entre a ordem do Ser e a do Ter” (LAJONQUIÈRE, [1992] 2007, p. 214). A esta assertiva, relaciona a passagem dos três tempos lógicos de Édipo. Num primeiro momento a criança é o falo da mãe, o qual correlaciona com o falo imaginário. No segundo tempo, se interroga ser ou não o falo; através do olhar da mãe encontra o pai, e vê este como sendo o falo, “o sujeito perante o desejo da mãe” conceitualiza a diferença “entre os seres com pênis ou sem ele” (LAJONQUIÈRE, [1992] 2007, p.212). No terceiro tempo, o filho olha o pai e “acaba concluindo que seu pai só possui o falo sob a forma de atributos, sobre os quais a mãe detém o olhar para finalmente dirigi-lo para mais além” (LAJONQUIÈRE, [1992] 2007, p. 213). Neste terceiro momento, cria a possibilidade de Ter sem Ser. O que a castração instaura é justamente a regulação do desejo, pois institui a diferença entre o que se obtém e o que se deseja. A castração abre a dimensão simbólica, na medida em que recoloca o falo na castração e na falta de um objeto perdido, o qual nunca se teve. A castração é justamente a operação da perda, e o falo é aquilo que designa a falta. Nas palavras do autor:

A castração, ao desfazer a equivalência, coloca a criança na posição de sujeito do desejo, desejante de (re)encontrar o perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no Outro). (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 215)

Na teoria psicanalítica, a imago do pai domina as formas do Ideal do Eu, a qual desempenha um duplo papel, representante da autoridade e revelador da sexualidade. Essa ambiguidade, Lacan relaciona ao “duplo progresso, típico de uma cultura, de um certo temperamento do supereu e de uma orientação eminentemente evolutiva da personalidade” (LACAN, [1938] 2008, p. 86). Essa instauração do significante fálico se dá a partir da imago do pai, uma vez que a mãe volta o olhar para o outro, um terceiro que em ato se fundará a autoridade do pai e promoverá os efeitos do desejo, referido na saída do complexo de Édipo. Mais do que isto, o falo é somente simbólico, uma vez que a castração é relacionada ao falo, marca da falta, “do vazio que se marca o Nome-do-Pai” (FREITAS, 2002, p.99). Nas palavras de Lacan:

Ora, a experiência revela que o sujeito forma seu supereu e seu ideal do eu não tanto segundo o eu do seu progenitor quanto segundo as instâncias homólogas de sua personalidade: o que quer dizer que, no processo de identificação que resolve com o complexo edipiano, a criança é bem mais sensível às intenções, que lhe são comunicadas afetivamente pelo progenitor, que ao que se pode objetivar de seu comportamento. (LACAN, [1938] 2008, p. 87)

Segundo Porge (1998), Freud sempre afirmou a “preemência do pai na constituição da realidade psíquica” (PORGE, 1998, p.7). Para este mesmo autor, Lacan situou o pai como uma referência, um termo da interpretação analítica. E “os termos simbólico, imaginário e real designam, mais além dos modos de relação que podem se instaurar com o pai, os nomes do pai” (PORGE, 1998, p. 8).

No artigo: “Sobre a educação das crianças”, Melman refere “que os pais não sabem que tipo de transmissão constitui a educação, pois uma educação é sempre a transmissão de um saber” (MELMAN, 1995, p. 33), mas trata-se sempre de um saber fracassado. O que os pais transmitem é “a partir de uma posição de ideal”, em que até os adultos têm dificuldades.

A transmissão liga-se à penetração afetiva ao sentido mais escondido do comportamento parental, ou seja, o que serve ao sujeito não é propriamente o genitor, e sim o significante do pai simbólico. No Seminário 3, “As psicoses” (1955 -1956), Lacan enuncia que: “antes que haja o Nome-do-Pai, não havia

pai, havia todas as espécies de outras coisas” (LACAN, [1955-1956] 1992, p. 344).

Voltaremos o nosso olhar mais sobre esta questão, a do pai se relacionar com a cultura, uma vez que em Freud o resultado do processo de socialização e repressão se presentifica no Super-Eu; já em Lacan, vemos ocorrer uma “modificação dos processos de socialização na contemporaneidade e do seu impacto na configuração da figura do Super-Eu” (SAFATLE, 2007, p.8).

Como vínhamos desenvolvendo, o pai é visto como um estranho na relação mãe-filho, um terceiro, desta forma é representante da cultura, do exterior, instaura o recalque e ao mesmo tempo o desejo. Segundo Freud (1933 [1932]),

a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem que assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através de seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação (FREUD, [1933] 1976, p. 180).

Segundo Lo Bianco o pai da transmissão simbólica é o pai castrado:

o pai é aquele que não sabe nada da verdade. Esse não saber nada da verdade é correlato da castração. O pai é agente da castração, vale dizer, ele, como pai frente ao filho, transmite essa relação de não saber com a verdade, transmite a castração. Édipo, não reconhecendo que é "indispensável para a vida que alguma coisa irreduzível não saiba", se entrega à busca do saber e com isso crê ser dono de seu destino. Só mais tarde irá se confrontar com a castração que tenta evadir ao elucidar o enigma. (LO BIANCO, 2006).

Lacan, no Seminário 5, “As formações do Inconsciente” (1957-1958), elaborou o conceito da metáfora paterna, a qual concerne à função do pai. Esta função está no centro da questão de Édipo, sendo que o que o inconsciente revela a princípio é justamente esse complexo. Lacan atribui a importância dessa revelação à amnésia que incide sobre os desejos infantis pela mãe e são recalcados. Além de serem recalcados, são primordiais e sempre presentes. Desta forma, o complexo de Édipo tem uma função normalizadora.

Para Lacan (1957-1958), essa função normalizadora incide tanto na estrutura moral do sujeito, quanto nas relações deste com a realidade e na assunção do seu sexo. De acordo com Lacan, “a virilidade e a feminização são

dois termos que traduzem o que é, essencialmente, a função do Édipo” (LACAN, [1957-1958] 1999, p.171). Desta forma, liga-se à função do Ideal do Eu; assim sendo, “a castração é um ato simbólico, cujo agente é alguém real, o pai ou a mãe, que lhe diz *Vamos mandar cortá-lo*, e cujo objeto é imaginário – se o menino se sente cortado, é por imaginar isso” (LACAN, [1957-1958] 1999, p.178).

Lacan (1957-1958) lança a questão do que é o pai no complexo de Édipo. Coloca a questão de o pai ser simbólico, enquanto uma metáfora, ou seja, um significante que surge no lugar de outro significante. É um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno. A fórmula da metáfora paterna refere-se justamente a isso, o pai vem no lugar da mãe. “S em lugar de S’, sendo S’ a mãe como já ligada a alguma coisa que era o x, ou seja, o significado na relação com a mãe”. (LACAN, 1999, p.180).

$$\frac{\text{Pai}}{\text{Mãe}} \cdot \frac{\text{Mãe}}{x} \rightarrow \text{Nome do Pai} \left(\frac{A}{\text{Falo}} \right)$$

A fórmula da metáfora paterna é escrita sob o modelo:

$$\frac{S}{S'} \cdot \frac{\$'}{x} \rightarrow S \left(\frac{1}{S'} \right)$$

Esta metáfora é a do Nome-do-Pai, que explica como o pai se torna portador da lei. Segundo Porge (1998), “o nome não substitui o desejo da mãe, mas um lugar”, o qual foi primeiramente simbolizado, através da ausência da mãe, ou seja, “a experiência do fort-da” (PORGE, 1998, p.40).

Lacan (2005), em “Nomes-do-Pai”, revela que Freud coloca no centro de sua doutrina o mito do pai. Segundo Lacan, “o pai primordial é o pai anterior ao interdito do incesto, anterior ao surgimento da Lei, da ordem das estruturas da aliança e do parentesco, em suma, anterior ao surgimento da cultura” (LACAN, 2005, p. 73). Este pai está ligado ao mito de Totem e Tabu, elaborado por Freud. Mas Freud vai mais além deste mito inaugural, em seu trabalho sobre a transmissão da cultura, no qual analisa o advento das religiões, marcando a questão sobre a religião judaica em torno de Moisés e o deus proferido por este, que era um só, instaurando o monoteísmo tanto da religião judaica, quanto, posteriormente, na religião católica. A diferença marcada entre as duas é que a judaica gira em torno de Deus, na qual o seu nome não pode

ser proferido é apenas um nome, e a católica, em torno do filho de Deus, o Cristo.

No terceiro ensaio de Moisés e Monoteísmo (1938), Freud questiona o sentido de uma tradição tornar-se importante. Em sua opinião, “existe uma conformidade quase completa entre o indivíduo e o grupo: também no grupo uma impressão do passado é retida em traços mnêmicos inconscientes” (FREUD, [1938] 1975, p.115). Freud destaca que, através do recalçamento, o indivíduo sempre conheceu a sua experiência primitiva, “o que é esquecido não se extingue, mas é apenas recalçado”. Freud esclarece que “quando falei da sobrevivência de uma tradição entre um povo ou da formação do caráter de um povo, tinha principalmente em mente uma tradição” do tipo da herança de traços mnêmicos dos antepassados, “e não uma tradição transmitida pela comunicação” (FREUD, [1938] 1975, p.121).

Para Freud, “os homens sempre souberam da existência de um pai primevo e o assassinaram”. Este saber seria decorrente de uma herança arcaica, notado no assassinato de Moisés que “constituiu uma repetição desse tipo e, posteriormente, o suposto assassinato judicial de Cristo, de maneira que esses acontecimentos vêm para o primeiro plano como causa” (FREUD, 1975, p. 122). Freud conclui através da seguinte observação:

Uma tradição que se baseasse unicamente na comunicação não poderia conduzir ao caráter compulsivo que se liga aos fenômenos religiosos. Ela seria escutada, julgada e talvez posta de lado, como qualquer informação oriunda do exterior; nunca atingiria o privilégio de ser liberada da coerção do pensamento lógico. Ela deve ter experimentado a sorte de ser reprimida, o estado de demorar-se no inconsciente, antes de ser capaz de apresentar efeitos tão poderosos quando de seu retorno, de colocar as massas sob o seu fascínio, como vimos com espanto, e até aqui, sem compreensão, no caso da tradição religiosa. (FREUD, 1975, p. 123)

Através do conceito “herança arcaica”, Freud estabelece a ligação entre o pai e a transmissão da cultura. Esse pai é morto pelos filhos, denotando um caráter simbólico efetivado na tradição cultural; é um passado recalçado que foi presentificado; trata-se da transmissão simbólica que pode ser efetuada. Conforme o autor nos alertou, não é pela via da comunicação direta que ocorre uma transmissão, mas algo que perpassa gerações, sem limitar-se a um tempo cronológico, mas que se perpetua de forma inconsciente. Com isto, a respeito do Pai estabelece um ideal e, a partir deste, possibilita uma

travessia. Este ideal, Freud estabelece como representante de uma direção que a civilização deve perseguir.

Segundo Fuks:

A ficção freudiana sobre essa primeira organização grupal advinda do assassinato de um pai não-castrado exprime a idéia de que a morte e seu reconhecimento encontram-se na origem da moral, da religião e das organizações sociais. (FUKS, 2003, p.27)

Freud (1921), no artigo “Psicologia das Massas e análise do Eu”, analisa as relações do indivíduo tanto no grupo com seus companheiros quanto com o líder; para tal, trata da questão da libido, sobre a qual, segundo o autor, “damos esse nome à energia, considerada como uma magnitude quantitativa, daqueles instintos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sob a palavra ‘amor’” (FREUD, [1921] 1976, p. 116). Amor enquanto amor sexual. “Em sua origem e relação com o amor sexual, o ‘Eros’ do filósofo Platão coincide com a força amorosa, a libido da psicanálise.” (FREUD, [1921] 1976, p.116) As relações entre os indivíduos são estabelecidas através de suas ligações amorosas, pois existe a identificação do indivíduo com os outros membros do grupo, pelos quais seria influenciado, ocorrendo com isso uma profunda alteração em sua atividade mental. O autor ressalta que a emoção se intensifica, mas a capacidade intelectual do indivíduo fica reduzida, uma vez que o indivíduo se dirige para os outros que compõem o grupo.

Sobre a mente grupal, Freud lança a hipótese de que um grupo se solidifica com as relações amorosas, parte das pulsões eróticas, que unem as pessoas como a essência da mente grupal. Freud analisa dois grupos artificiais, o Exército e a Igreja, referindo que há neles um “cabeça” que age como “uma certa força externa empregada para impedi-los de desagregar-se e para evitar alterações em sua estrutura” (FREUD, [1921] 1976, p. 119). No caso da Igreja, o Cristo, que, apesar de ser o substituto do pai, é considerado também um irmão; e, no exército, a força do comandante-chefe, os quais amam igualmente todos os indivíduos. A união se baseia neste tipo de ilusão, assim como na família, em que se considera que o pai ama seus filhos de maneira igual. Segundo Freud:

Não há dúvida de que o laço que une cada indivíduo a Cristo é também causa do laço que une uns aos outros. A mesma coisa se

aplica ao exército. O comandante-chefe é um pai que ama todos os soldados igualmente, e por essa razão, eles são camaradas entre si. (FREUD, [1921] 1976, p. 120).

A respeito da natureza desses laços sociais existentes nos grupos, Freud considera a noção da identificação, a qual se esforça por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo. Este modelo se refere ao pai elevado ao lugar de ideal, o que permite a coesão do grupo. Para Freud, um grupo só se constitui em torno de um líder, exemplificando tal fato através das crianças, em que não há um sentimento gregário. Analisando o sentimento de um filho mais velho acerca de um irmão mais novo, o que ocorre é um sentimento de inveja e de hostilidade daquele para com este – a identificação só acontece pelo fato do filho mais velho não querer ser despossuído do amor dos pais, da ilusão de que os adultos amam da mesma forma todas as crianças, o que é verificado nas escolas. Nas palavras do autor:

Assim, no grupo de crianças desenvolve-se um sentimento comunal ou de grupo, que é ainda mais desenvolvido na escola. A primeira exigência feita por essa reação formativa é de justiça, de tratamento igual para todos. Todos sabemos do modo ruidoso e implacável como essa reivindicação é apresentada na escola. Se nós não podemos ser os favoritos, pelo menos ninguém mais o será. (FREUD, [1921]1976, p.152)

Na interpretação dos sonhos, Freud refere que a identificação expressa uma semelhança e decorre de um elemento comum que permanece inconsciente. Segundo Quinet, “a identificação é equivalente à metáfora, ou seja, uma substituição significativa que serve à figuração das coisas em comum e de uma coisa em comum que só faz desejar” (QUINET, 2003, p.83). É em torno dos nomes-do-Pai que ocorrem os laços sociais.

Lacan (1938), em “Complexos familiares”, aponta para o declínio social da imago paterna. Tal declínio constituiria uma crise psicológica, uma vez que seria “condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo”, marcado “nas coletividades cujos efeitos estão na concentração econômica e catástrofe política” (LACAN, [1938] 2008, p. 59). De certa forma, o autor estabelece um ponto de interseção entre esse declínio e o aparecimento da própria psicanálise às formas “mais reduzidas do lar pequeno-burguês e às formas mais decadentes do casal instável”, as quais seriam “as formas de neuroses dominantes no final do último século que revelaram que elas estavam

intimamente dependentes das condições da família” (LACAN, [1938] 2008, p.60).

Através da análise de Safatle, “o enfraquecimento da autoridade paterna é devido ao impacto no interior da família, do desenvolvimento pessoal da grande corporação burocrática”. (SAFATLE, 2007).

O que a psicanálise nos mostra é que, justamente, o sujeito transfere o seu amor a outras pessoas, através da castração ocorrida no complexo de Édipo. Para isto, veremos o que o conceito de transferência pode nos auxiliar na constituição subjetiva e educacional.

O processo de “transferência”, como foi cunhado por Freud, é essencial para estabelecermos a questão da transmissão simbólica e de conhecimentos, principalmente no que tange à educação, na medida em que um ensino pode acontecer. Segundo Lajonquière:

Do umbigo da voz daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão. Ensino e transmissão se implicam. (...) Por sinal, esta experiência onde as explicações faltam é, no limite, aquela do encontro entre o Édipo e a esfinge e, portanto, trata-se da mesmíssima análise pela embreagem de um “diga que lhe escuto”. (LAJONQUIÈRE, 2009)

No artigo “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914), Freud revela que o professor pode exercer influência de maneira positiva ou negativa na vida do aluno, devido à atribuição de sentimentos de ambivalência baseados no amor e ódio, sentimentos contrários entre si, mas que convivem lado a lado, ao mesmo tempo – expressos através de críticas dos alunos aos professores, já estabelecidos desde sua tenra infância. De acordo com Freud, o aluno transfere para o professor as relações que tivera com os pais, e o professor jamais se livrará da qualidade dessas relações; dessa forma, os professores tornam-se substitutos desses primeiros objetos, os pais, sendo obrigados a lidar com essa “herança emocional, mesmo que nada tenham contribuído para as simpatias e antipatias” (FREUD, [1914] 1976, p.287).

Para podermos entender melhor esta referência na relação professor-aluno a respeito da transferência, vamos ver como este conceito é tratado na psicanálise.

A transferência aparece nos textos psicanalíticos desenvolvidos por Freud desde o início de sua prática. Nos “Estudos sobre a Histeria” (1905), a transferência foi “comparada a uma falsa ligação, a de envolver o analista na

psicanálise do sujeito” (KAUFFMAN, 1996, p.548); com isto Freud percebeu o caráter perturbador deste fenômeno, que, apesar de remeter a um sentimento do passado, também funcionava como resistência.

No artigo “A Dinâmica da Transferência” (1912), Freud estabeleceu a transferência como necessária para o tratamento psicanalítico. Todo indivíduo, a partir de seus primeiros anos de vida, cria um método próprio para a vida erótica, produz um “clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente reimpresso no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam” (FREUD, [1912] 1969, p. 133).

Neste mesmo artigo, Freud estabelece as peculiaridades da transferência no tratamento: a transferência ocorre através de idéias conscientes e inconscientes, surge como a resistência mais poderosa ao tratamento e tem um caráter de repetição, uma vez que os impulsos pulsionais não desejam ser recordados e “esforçam-se por reproduzir-se de acordo com a atemporalidade do inconsciente e sua capacidade de alucinação” (FREUD,[1912] 1969, p. 143).

No artigo “Observações sobre o amor transferencial” (1915/1914), Freud elabora o manejo da transferência, uma vez que considera o fenômeno do enamoramento do paciente pelo analista, o que consiste em um dos fundamentos da teoria psicanalítica e induzido pela situação analítica. Questiona o amor transferencial, visto como a resistência ao tratamento se apoderar daquele amor que já estava lá, pronto, correspondendo ao padrão infantil. Em sua conclusão, todo o enamoramento repete os modelos infantis; dessa forma trata-se de um amor autêntico e genuíno.

Lacan, no Seminário 1, “Os escritos técnicos de Freud” (1953 - 1954), adverte que a transferência deve ser situada no plano imaginário, através do amor de transferência que é vivido como amor-paixão pelo sujeito, como uma espécie de catástrofe psicológica. No plano simbólico, a transferência se passa no ato da palavra, a qual considera como mais eficaz.

No Seminário 8, “A Transferência” (1960 - 1961), Lacan correlaciona o amor de transferência ao amor ao saber, um saber inconsciente, em que o sujeito suposto saber é o pivô da transferência.

A transferência ocorre ao longo da vida do sujeito, através das relações estabelecidas desde o início da vida. Assim como este conceito é fundamental na psicanálise, na relação analista-analisante, ocorre também na relação professor-aluno. Em sua forma imaginária, refere-se à resistência do amor original, transferencial do aluno para o professor, em retirá-lo de seu lugar suposto saber para o lugar de amante; mas, pela via simbólica, a transferência se liga ao desejo do analista, possibilita a promoção de uma análise, assim como na educação, através do desejo do professor, se permite a transmissão de um saber. E, como nos advertiu Freud: se não entendêssemos o caráter da transferência por parte dos alunos, os comportamentos destes seriam incompreensíveis e também indesculpáveis.

Assim como Freud indicou no artigo “Reflexões sobre a psicologia do escolar” (1914) que o interesse pelas ciências não derivava da lógica dos conhecimentos expostos pelos professores, mas de algo da personalidade destes que o embaraçava, Lajonquière refere que “é desse ‘algo’ – chamado castração – que aquele que professa o que quer que seja tem que dar testemunho a seus discípulos. É disso que o discurso tecnicista na pedagogia nada quer saber” (LAJONQUIÈRE, 2006).

Conforme vimos, o conceito de transferência em psicanálise refere-se à função paterna, esta como um dos elementos da transmissão da cultura, tanto representados pelo professor como pelo analista, através da castração simbólica; o lugar da transferência é o da liberdade, que se efetua no desejo de saber, que possibilita uma educação. Considerar a transferência nas salas de aula proporciona ao professor sua relação com a transmissão de um saber. Segundo Soler: “De entrada, a transferência se define pelo algoritmo do sujeito suposto ao saber. Ao final, a operação analítica nos leva à destituição desse sujeito suposto ao saber.” (SOLER, 1993, p.70) Então, a transferência é bem-vinda na medida em que pode operar a transmissão de um saber; mas no final de um processo ela é desfeita, justamente porque o sujeito é suposto.

Mendonça Filho aponta que “o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre a imagem de um ideal e a impossibilidade do homem real em atingi-lo” (TEIXEIRA LOPES, 1998, p.98). Em outras palavras, o ensinar é referido a uma função. Por mais que tentem estabelecer regras a partir da didática, o ensino é um ato de transmissão simbólica, mediado pela

transferência na relação professor-aluno. Essa transmissão se dá através de um espaço vazio entre o desejo do professor, que não sabe o que o aluno deseja saber, e o aluno, que supõe que o saber que ele busca está no professor.

A partir do exposto, vimos que para desenvolver o nosso tema não podemos prescindir das idéias de transmissão e do sujeito, por mais que os especialistas de plantão elaborem a questão do conhecimento a partir das teorias psicológicas e das técnicas de informação, por conta de que a informação é passível de ser avaliada, na ilusão que possa haver um ensino remetido à teoria da comunicação, em que a emissão de uma mensagem pode ser realizada por meio da simples troca de informações, sem perdas por parte dos alunos, sem antíteses, ocorrendo uma homogeneização pela aprendizagem da informação que não contempla o singular. A pergunta que se estabelece neste momento é em relação aos discursos que transitam na cultura e, conforme Adorno nos indicou, por que não cabe aos alunos questionar, perguntar aos professores dentro da sala de aula. O que não se pode ser verificado como furo, uma vez que a transmissão só pode ocorrer a partir da castração?

Veremos que, a partir da elaboração de Jacques Lacan sobre os quatro discursos, essas ideias irão nos remeter aos discursos que são estabelecidos dentro dos ambientes escolares e aos que são excluídos justamente desses ambientes. O que se espera de uma educação? Essa é a nossa questão referida aos meios escolares, sobre os laços sociais que são estabelecidos.

2. LACAN E OS LAÇOS SOCIAIS

Neste capítulo, apresentaremos algumas referências do pensamento de Freud sobre a cultura como introdução aos laços sociais, referidos por Lacan como discursos.

As ideias freudianas sobre a civilização e o laço social se fundam na linguagem como a lei que permite o vínculo entre os sujeitos.

Freud com sua experiência clínica passou a considerar como fenômeno social toda e qualquer atitude do indivíduo em relação ao outro: a experiência subjetiva, objeto privilegiado do trabalho psicanalítico, implica necessariamente a referência do sujeito ao outro (...) e à linguagem (Outro) que o determina simbolicamente. (FUCKS, 2007, p.7)

Freud (1930), no texto “O Mal-estar na civilização”, lançou a questão: o que “os homens pedem da vida e o que desejam nela realizar?” (FREUD, [1930] 1974, p.94). A resposta é relacionada com a felicidade, que apresenta dois aspectos: um que visa à ausência de sofrimento e de desprazer, e outro que visa à experiência de intensos sentimentos de prazer – o qual se relacionaria diretamente com a felicidade. Então, o que decidiria o propósito da vida seria o princípio do prazer; só que este programa não pode ser realizado porque os homens podem “conceder prioridades quer ao aspecto positivo do objetivo, obter prazer, quer ao negativo, evitar o desprazer” (FREUD, [1930] 1974, p. 102).

Freud, em sua explanação sobre a evitação do desprazer, o qual estaria ligado ao princípio da realidade, estabeleceu três direções que podem causar sofrimento humano: “o poder superior da natureza, a fragilidade de nosso próprio corpo e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, [1930] 1974, p. 105). Sobre esta terceira fonte de sofrimento, Freud indicou a questão de não podermos perceber que estes regulamentos nos dão proteção e benefício para cada um de nós.

Para Freud, os homens estabeleceram a civilização através da substituição do poder do indivíduo isolado, que necessitava da força bruta, para estabelecerem o poder da comunidade como um direito de todos que estão inseridos nela, os quais tiveram que restringir suas possibilidades de satisfação. Então, segundo Freud, “o desenvolvimento da civilização impõe restrições à liberdade, e a justiça exige que ninguém fuja a essas restrições” (FREUD, [1930] 1974, p. 116). Ou seja, tiveram que fazer certas renúncias pulsionais, abdicar dos processos psíquicos regulados pelo princípio do prazer, o qual corresponde a um modo de funcionamento primário do sistema psíquico.

Para podermos pensar sobre o mal-estar na civilização, veremos que, segundo Freud:

a palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos. (FREUD, [1930] 1974, p. 109)

Freud, em 1925, no prefácio à “Juventude Desorientada”, de seu amigo August Aichhorn, comentou que não era de admirar que “tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação” (FREUD, [1925] 1976, p. 341), apesar de que sua própria contribuição tenha sido pequena para este campo. Afirma que em um primeiro estágio, aceitou de o “*bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar”. Esta foi a primeira vez que introduziu o aforismo das profissões impossíveis, expressão que retornou em 1932, na Conferência XXXIV, “Explicações, Aplicações e Orientações”, e em 1937, no texto “Análise Terminável e Interminável”. Neste artigo de 1937, Freud considera que a análise pode ser considerada uma terceira profissão

impossível por chegar a resultados insatisfatórios, ou seja, qualquer análise esbarra no rochedo da castração, não se completa toda e não consegue tudo analisar, tanto que Freud recomenda ao analista voltar a se analisar em um período de cinco anos. Desta forma, os impossíveis não se completam e nem se efetivam totalmente, sempre resta algo para se realizar; as três práticas: governar, educar e psicanalizar devem ser consideradas como uma direção a caminhar, são impossíveis lógicos, que acontecem.

A teoria que Lacan lança nos quatro discursos remete diretamente a esta afirmação dos impossíveis, e questiona se as profissões mencionadas por Freud são profissões – refere-se a elas como ato, compromisso, ou, então, operações; e, nas últimas lições do Seminário 17 (1969-1970), como o poder dos impossíveis. A esses impossíveis acrescenta um quarto: fazer desejar, que corresponde ao discurso da histórica. Em Radiofonia, Lacan (1970) elucida que “ao dizê-los impossíveis, só fazemos garantir prematuramente que são reais” (LACAN, [1970] 2003, p. 444), pois há sempre algo que escapa na articulação do simbólico com o real, que é a verdade em cada discurso, que nunca se totaliza, não é possível demonstrar a articulação toda, nem um total controle sobre o educar, o psicanalizar e o governar.

A partir da ideia de civilização e de laço social, no seminário 17: “O avesso da psicanálise”, Lacan (1969-1970) utilizou matemas nos laços sociais como a escritura dos discursos, estruturada como uma linguagem para chegar ao inconsciente, pois, segundo este autor, o discurso faz vínculo, persiste e é mais duradouro que o campo da palavra, a qual é ocasional, pontual em sua eficácia. Propôs um discurso sem palavras, que pudesse instaurar o vínculo social.

Lacan diferencia o enunciado da enunciação, por isso a frase: “o discurso pode subsistir sem palavras” relaciona-se com a subsistência de certas relações fundamentais que necessitam da linguagem, mas não da palavra, pois nestas relações fundamentais pode-se inscrever algo que vai mais além das enunciações efetivas. Desta forma, certos atos do sujeito inscrevem-se em certos enunciados primordiais sem que necessitem de enunciações. Lacan: “Se insisti longamente na diferença de nível entre a enunciação e o enunciado, foi justamente para que a função do enigma ganhe sentido.” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.34)

Assim sendo, Lacan propõe a existência de estruturas que situam o sujeito, as quais se passam na relação fundamental, que é a de um significante com outro significante, de onde resulta a emergência de um sujeito. Segundo Quinet (2006), “o sujeito do laço social não é necessariamente o sujeito da fala, e sim o sujeito implicado no gozo do laço social” (QUINET, 2006, p. 30).

De acordo com Vegh, no Seminário: “Os discursos e a cura”, realizado no Hospital Geral da Criança Dr. Pedro de Elizalde, serviço de Psicopatologia, em Buenos Aires, 2001, “Lacan vai necessitar de duas letras, uma para nomear o Inconsciente como saber S_2 , e outra para nomear o Inconsciente quando retorna S_1 ” (VEGH, 2001, p. 11). Para estabelecer esta forma fundamental, Lacan situa S_1 (o significante primordial) no campo do Outro de onde parte a definição de discurso. Neste seminário, “Lacan decide incorporar o conceito de ‘discurso’ como conceito da teoria psicanalítica” (VEGH, 2001, p. 11). O ponto de origem do discurso concebido como estatuto de enunciado é aquele que intervém em S_2 , na bateria de significantes, que integra a rede de um saber. Esta intervenção de S_1 na rede de saber representa o suposto sujeito, no sentido de representante e não no nível da representação, na medida em que representa esse traço específico, o seu ponto de marca, o seu lugar.

A definição é a seguinte: um significante S_1 tomado pelo sujeito do campo do Outro funciona representando um sujeito, o qual se identifica com este significante – são suas insígnias – para outro significante S_2 , ou seja, segundo Pascual, autora que se dedicou a ministrar um curso sobre a produção dos quatro discursos no Colégio de Psicoanálises de Madrid no ano de 2007: “É um significante que se dirige a outros S_2 que já estão aí no Outro, como uma rede de saber preso na cadeia de significantes. Esta rede de saber é a que dá fundamento ao discurso. É um saber inicial.” (PASCUAL, 2007, p. 23)

A fórmula situa um momento. É através da sequência do discurso que se definirá que sentido será dado a esse momento. No instante em que S_1 intervém no campo dos outros significantes, surge $\$$ (o sujeito dividido).

No seminário anterior “De um Outro ao outro” (1968-1969), Lacan denominou este saber de gozo do Outro. O pequeno outro designou de objeto a. Para Pascual: “Desta maneira na estrutura nem tudo é significante, está o objeto a como resto do que não se pode chegar a transformar do gozo ao

saber significante.” (PASCUAL, 2007, p.23), pois no trajeto de S_1 para S_2 surge uma perda, esta perda designa o objeto a , o objeto perdido. A função de objeto perdido é extraída do discurso freudiano sobre o sentido específico da repetição no ser falante. A repetição tem uma relação com aquilo que desse saber é o limite e que se chama gozo.

Lacan situou os discursos ou laços sociais no campo do gozo. “O campo do gozo é, antes de tudo, um campo operatório e conceitual, estruturado pela linguagem por meio de seus aparelhos de tratamento do gozo nos laços sociais: os discursos. São eles que constituem a realidade.” (QUINET, 2006, p. 27) A ligação que Lacan estabelece entre saber e o gozo dá-se através do trilhamento que Freud introduziu no texto “Além do Princípio do Prazer” (1920), no retorno da vida nos mesmos caminhos que levam à morte. Este caminho, que é um saber de que a vida tem um limite, é o gozo.

Nas palavras de Lacan:

É na juntura de um gozo, gozo opaco, privilegiado entre todos, o que esse gozo designa por estar na juntura é a perda do gozo sexual, é a castração, através dessa juntura com o gozo sexual que surge na fábula freudiana da repetição, o engendramento daquilo que lhe é radical, e dá corpo a um esquema articulado literalmente. Tendo surgido S_1 , primeiro tempo, repete-se junto S_2 . Desse estabelecimento da relação surge o sujeito que algo representa uma certa perda. (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 17)

2.1 Lacan e o Campo do Gozo

Lacan, ao estabelecer o campo de gozo com seus discursos, faz um retorno a Freud, apontando o mal-estar em que a maior fonte de sofrimento do homem seriam os próprios laços sociais construídos pelo homem para enfrentar o destino, mas mesmo assim arruinam o sujeito.

Freud, no texto “Além do Princípio do Prazer” (1920), abordou que “o princípio do prazer, desde o início, revela-se ineficiente e um perigo para a necessidade do organismo impor-se ao ambiente” (FREUD, [1920] 2006, p.137). O princípio do prazer é substituído pelo princípio da realidade ao longo do desenvolvimento das pulsões. Esta substituição implica a proteção do princípio do prazer, uma vez que o propósito do princípio da realidade é obter prazer.

A questão de Freud no artigo “Além do princípio do prazer” estava relacionada à “ação de tendências que estariam além do princípio do prazer” (FREUD, [1920] 2006, p.143), que atuariam de forma independente deste princípio. Estas tendências se relacionam com a compulsão à repetição: o autor verificou que a ação das pulsões repetia-se causando desprazer, sem nunca causar prazer, sendo que havia uma força que obrigava a essa repetição.

A compulsão à repetição estaria ligada às pulsões do eu, que visavam a restaurar de novo o estado inanimado; dessa forma, pôde-se atribuir um caráter conservador, ou seja, conduzir a vida à morte. Daí, a pulsão de morte associar-se ao retorno, tentar reduzir, manter constante e suspender a tensão interna provocada por estímulos. As pulsões de morte estão desde o início associadas às pulsões de vida.

Segundo Freud, no capítulo VI do “Mal-estar na civilização” (1930), a pulsão de vida tende a preservar a substância viva, reunindo-a em unidades cada vez maiores. Ao lado, existe uma outra pulsão contrária, que visa a dissolver esta unidade e a conduzi-la de volta ao estado primevo e inorgânico, que é a pulsão de morte. A pulsão de morte ocorre de modo silencioso dentro do organismo. Só é visível quando “é desviada no sentido do mundo externo e vem à luz como uma pulsão de agressividade e destrutividade” (FREUD, [1930] 1974, p. 141).

Na opinião de Freud, a inclinação para a destrutividade é o maior impedimento da civilização, que é um processo a serviço de Eros, pulsão de vida, que tem como objetivo unir os homens em benefício da humanidade, embora a agressividade dos homens se oponha ao processo civilizatório. “Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante da pulsão de morte, que descobrimos lado a lado de Eros e que com este divide o domínio do mundo.” (FREUD, [1930] 1974, p. 145).

Segundo Kaufman, no verbete “gozo”, no “Dicionário Enciclopédico da Psicanálise – o legado de Freud a Lacan”, a descoberta de Freud sobre a repetição reside no que conduz o sujeito ao declínio do gozo como repetição inconsciente. “O gozo é visado num esforço de reencontro, mas, pela virtude do signo, alguma outra coisa ocorre em seu lugar, um rasgo, uma marca e nessa falha resvala o objeto sempre já perdido.” (KAUFMAN, 1996, p.221)

No Seminário – livro 17: “O avesso da psicanálise” (1969 -1970), acontece a passagem do campo de desejo como campo freudiano para o campo do gozo como campo lacaniano. O campo lacaniano é organizado pelo conceito do gozo. Assim, a estrutura dos discursos se diferencia do campo freudiano. Esta separação inicia-se no Seminário, livro 7, “A ética da psicanálise”, de 1960. Em “Subversão do sujeito”, Lacan introduz o conceito de gozo. É no Seminário, livro 11: “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, que formaliza a produção do sujeito e a separação com o objeto mais-de-gozar com as operações de alienação e separação.

Com relação a estas questões, Soler (2007), no seminário “Los discursos de Lacan”, afirma quanto aos discursos como modalidades de laço social:

é dizer que as relações entre os seres humanos e as supostas modalidades de laço social implicam em cada discurso uma regulação dos gozos, regulação necessária e imprescindível para que um laço social seja possível. Podemos dizer que a noção de discurso em Lacan significa que não só o inconsciente é estruturado como uma linguagem, senão também a realidade que nos rodeia. (SOLER, 2007, p. 135)

Segundo Quinet, “os laços sociais são formações discursivas que permitem a metabolização e até mesmo a colonização do gozo que vai até a coletivização. Os discursos como laços sociais são formas de tratamento do real do gozo pelo simbólico” (QUINET, 2006, P.52).

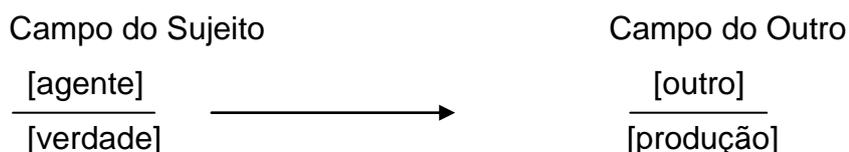
2.2 Os Discursos

Os quatro discursos elaborados por Lacan encadeiam-se e sustentam-se uns aos outros numa lógica inteiramente determinada pelo jogo das posições nos matemas. Mas cada discurso tem um foco desde o ponto de vista dinâmico, na medida em que cada um deles vai ter ou um ponto de impossibilidade ou de impotência, o que, a partir da existência do discurso do psicanalista, “há sempre alguma emergência a cada travessia de um discurso a outro” (LACAN, [1972-1973] 1993, p. 26). Segundo Lacan, no Seminário 20: “Mais, ainda” 1972-1973, a “troca de discurso – isso mexe, (...) isso se atravessa, ninguém marca a batida. Canso de dizer que essa noção de discurso deve ser tomada como liame social, fundada sobre a linguagem” (LACAN, [1972-1973] 1993, p. 28). Do ponto de vista estático, o discurso não

pode se fechar em si por causa da hiância. O ponto de hiância em todo discurso, produtivo de suas modificações, é o ponto que não tem ligação entre o lugar da produção e o lugar da verdade.

Para a estruturação dos discursos, Lacan propôs dois campos: o campo do sujeito e o campo do Outro; quatro lugares: agente, verdade, outro e produção; e quatro elementos que se permutam nos lugares: S_1 , S_2 , a, \$.

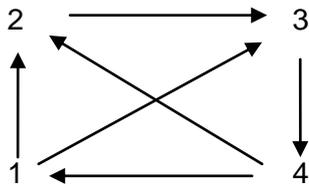
Os lugares:



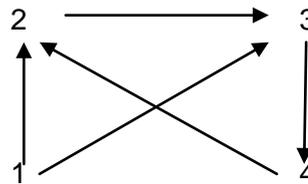
O agente é o lugar do agenciamento do laço social, aquele a quem se faz agir, e a verdade sustenta o laço social e é escamoteada; o outro é para quem o discurso se dirige e a produção é o resultado ou o que resta da aparelhagem do gozo pelo discurso.

Com a perspectiva de estabelecer uma matriz para os discursos, Lacan utilizou um circuito vetorial: o Grupo de Klein, que é um quadrilátero com vértices (1,2,3,4) e com vetores orientados. Trata-se de uma rede de operações combinadas que perpassa todas as arestas do tetraedro e, no final, chega ao produto idêntico ao ponto de partida. No esquema do grupo de Klein, nenhum vértice é privilegiado. Tem uma perfeita simetria. Em cada vértice ou chegam dois vetores e sai um, ou chega um vetor e saem dois. Lacan eliminou o vetor que permite passar de 4 a 1, quebrando a simetria deste circuito. Elaborou um circuito especial que consta de quatro vértices específicos: o ponto de partida é o vértice 1, que definiu o papel da verdade, e o vértice 4 é o lugar do produto. Cada discurso tem seu produto e este nunca pode chegar à verdade. O ponto 2 é o lugar do agente, ou desejo ou *semblant*. O ponto 3 é o lugar do Outro, o do trabalho, o do gozo. Lacan disse em Radiofonia que a escritura de cada discurso necessita de uma impotência definida pela barreira do gozo, que se distingue como disjunção, sempre a mesma de sua produção a sua verdade.

As matrizes
Grupo de Klein



Lacan



Os discursos

Discurso do Mestre
(governar)

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



Discurso Universitário
(educar)

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



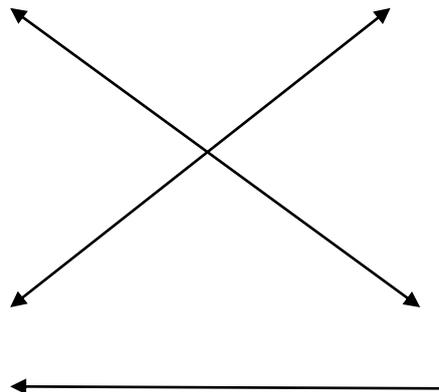
Discurso da Histérica
(fazer desejar)

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



Discurso do Analista
(analisar)

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



Os Elementos: S_1 , S_2 , $\$$, a

Esses elementos ocuparão sucessivamente esses lugares, sendo que S_1 é o significante mestre; S_2 é o saber; $\$$ é o sujeito; a é o objeto mais-de-goza.

S_1 é o significante mestre – um significante tomado a partir de sua propriedade de comando, o qual se vincula a sua unicidade. A unicidade do significante é relativa à unicidade do objeto coordenador de gozo, ou seja, é o traço que representa o sujeito para outro significante e surge no campo do Outro.

S_2 é o significante do saber, tem como característica ser afanizante por vir do campo do Outro, são as palavras do Outro, pelo que o sujeito antes de ser representado pelo significante unário, desaparece sob o efeito de afânise do S_2 , que são os significantes do Outro.

$\$$ é o sujeito do Inconsciente. É definido por Lacan como o irrepresentável. O sujeito está fora da cadeia significante, mas ele ex-siste, insiste, como excluído dessa rede de saber, daí ele ser considerado o significante barrado – é dividido por efeito da lógica do significante, entre o saber e o gozo. No campo do gozo, o sujeito é produzido retroativamente pela insistência da cadeia de significantes como repetição.

a é o objeto mais-de-gozar, por estar no campo do gozo, que Lacan nomeou originalmente em alemão de “Mehrlust”, termo inventado a partir de “Mehrwert”, “mais valia” de Marx. O objeto a vem nomear o gozo fracassado, perdido; no entanto, é o gozo produzido na repetição significante. Segundo Lacan, é no lugar da perda de gozo, “introduzida pela repetição, que vemos aparecer a função do objeto perdido, do a . Isso nos impõe o traço unário, o saber trabalhando produz uma entropia” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 46).

Os discursos partem da “permutação circular”, referidos à lógica da teoria dos conjuntos. O ponto de vista dinâmico ocorre no giro dos discursos representado graficamente. Este giro acontece porque há um sentido de contradição no discurso anterior. Algo falha em cada discurso e produz um quarto de volta que passa de um discurso para outro. O ponto de vista da estática do discurso ocorre quando o discurso gira em torno de si mesmo, como no caso do discurso capitalista. Em cada quarto de volta, giro de 45° do discurso, ocorre a permutação dos elementos nos lugares.

A partir da definição dos lugares nos discursos vistos como laços sociais, pertencentes ao campo do gozo, o qual define o campo lacaniano, abordaremos os discursos em sua especificidade.

O tratamento civilizatório que se subdivide em discurso do mestre e discurso universitário apresenta seus avessos, que são avessos interpretantes: o discurso da histérica e o discurso do analista. Os quatro discursos são sustentados pelo Nome-do-Pai. (QUINET, 2006, p.52)

Para podermos entender melhor estas questões e a importância dos quatro discursos, é relevante apresentá-los conforme Lacan os enunciou. Além disto, é a partir da sua apresentação que poderemos cumprir nosso objetivo de pensar a Educação a partir das concepções de Lacan sobre os laços sociais.

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \rightarrow & S_2 \\ \hline \$ & & a \end{array}$$

O Discurso do Mestre tem um caráter inaugural, pois nele as letras têm o mesmo valor que os lugares. Este discurso indaga o propósito do que governa, coordena uma prática e se encontra no ponto de partida de todo o saber, de toda a prática, de todo discurso. Lacan lança a pergunta: “Como é que esse discurso, que se escuta tão maravilhosamente bem, pode ter mantido sua dominação?” (LACAN, [1969-1970]1992, p. 159) Ele coloca os explorados para trabalharem, instaurando as leis e os projetos para a sociedade. Só que sempre há sujeitos (\$) sustentando esse governar, eles devem saber fazer, saber obedecer e saber produzir. Assim, o Discurso do Mestre pode ser considerado o discurso da instituição, “do laço civilizador que exige renúncia pulsional, promovendo “rechaço do gozo, que retorna sob a forma do supereu, do qual o sentimento de culpa do sujeito é o índice que se manifesta através do olhar que vigia e da voz que critica” (QUINET, 2006, p. 36). O que este discurso produz são os dejetos da civilização – o que escapa à simbolização.

Este discurso foi definido por Lacan a partir da dialética hegeliana, da relação entre o Mestre e o escravo, os quais são representados sucessivamente por S_1 , designado como “a função de significante sobre a qual se apoia a essência do senhor”, e S_2 , “o campo próprio do escravo, o saber (suporte do saber)” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.18). O escravo tem um *savoir-faire*. Ele fornece a verdade do senhor, a qual é refutada, o lugar da verdade cai no obscurantismo. Para Lacan, é a verdade oculta que caracteriza

este discurso. “Hegel articulou que ela lhe é entregue pelo trabalho do escravo.” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.74) Mesmo o trabalho sendo feito por quem sabe, o que se engendra é a verdade e não o saber, o saber não se sabe.

Hegel (1770-1831) no livro “A fenomenologia do Espírito” (2008), descreve um capítulo sobre a verdade da certeza de si mesmo, capítulo em que estabelece a dialética entre o senhor e o escravo. Em seu ensaio, separa certeza de verdade na explicação de que “a certeza é para si mesma seu objeto, e a consciência é para si mesma o verdadeiro” (HEGEL, 2008, p. 135).

Exemplifica da seguinte maneira: chama o conceito do movimento de saber, que é designado a unidade tranquila ou como Eu; então “o objeto corresponde ao conceito”, na correspondência que seja para ele mesmo, o conceito é o objeto em-si, e o objeto é objeto para-um Outro, desta forma “fica patente que o ser-em-si e o ser-para-um-Outro são o mesmo”. “O Eu é o conteúdo da relação e a relação mesma; defronta um Outro e ao mesmo tempo o ultrapassa; e este Outro, para ele, é apenas ele próprio.” (HEGEL, 2008, p.135)

Partindo desta explicação sobre a consciência de si, em que situa os campos do Eu e do Outro, Hegel exemplificará a dialética entre o senhor e o escravo, colocando em questão a própria consciência-de-si. Citaremos algumas passagens do texto de Hegel sobre esta dialética.

Para Hegel, a consciência-de-si só é como algo reconhecido. Os momentos da consciência-de-si

devem, de uma parte, ser mantidos rigorosamente separados, e de outra parte, nessa diferença, devem ser tomados ao mesmo tempo como não-diferentes, ou seja, devem sempre ser reconhecidos e tomados em sua significação oposta. (HEGEL, 2008, p.143)

Na relação do senhor escravo, Hegel coloca que uma consciência-de-si se deixa dominar por outra consciência-de-si, por absoluto medo; esse movimento da consciência de si perante a outra é o que ele denomina de agir. Hegel esclarece:

A primeira consciência-de-si não tem diante de si o objeto, como inicialmente é só para o desejo; o que tem é um objeto independente, para si essente, sobre o qual, portanto, nada pode fazer para si, se o objeto não fizer em si o mesmo que ela nele faz. O movimento é assim, pura e simplesmente, o duplo movimento das duas

consciências-de-si. Cada uma vê a outra fazer o que ela faz; cada uma faz o que da outra exige – portanto faz somente o que faz enquanto a outra faz o mesmo. O agir unilateral seria inútil; pois, o que deve acontecer, só pode efetuar-se através de ambas as consciências. (HEGEL, 2008, p.144)

Mas Hegel mostra o confronto das duas consciências-de-si, a partir da apresentação de si:

Esta apresentação é o agir duplicado: o agir do Outro e o agir por si mesmo. Enquanto agir do Outro, cada um tende, pois à morte do Outro. Mas, aí está também presente o segundo agir, o agir por meio de si mesmo, pois aquele agir do Outro inclui o arriscar a própria vida. Portanto, a relação das duas consciências-de-si é determinada de tal modo que elas se provam a si mesmas e uma a outra através de uma luta de vida ou morte. (HEGEL, 2008, p.145)

Devem travar essa luta porque precisam elevar à verdade, no Outro e nelas mesmas, sua certeza de ser-para-si. Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade se comprova; e se prova que a essência da consciência-de-si não é o ser, nem o modo imediato, como ela surge, nem o seu submergir-se na expansão da vida; mas que nada há na consciência-de-si que não seja para ela momento evanescente; que ela é somente puro ser-para-si. O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa; mas não alcançou a verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente. (...) O Outro é uma consciência essente e de muitos modos enredada; a consciência-de-si deve intuir seu ser-Outro como puro ser para-si, ou como negação absoluta. (HEGEL, 2008, ps.145/146)

Em Hegel, a relação do escravo com a coisa é independente porque está a serviço do Senhor, que é a essência. Veremos esta passagem no texto:

A verdade do senhor é de fato a consciência inessencial e o agir inessencial dessa consciência. (HEGEL, 2008, p.149)

A verdade da consciência independente é, por conseguinte, a consciência escrava. A escravidão (...) entrará em si como consciência recalcada sobre si mesma e se converterá em verdadeira independência. (HEGEL, 2008, p.149)

A consciência escrava é consciência-de-si. Para a consciência escrava, o senhor é essência; portanto, a consciência independente é para si essente, é para ela a verdade; mas a verdade não está nela. Essa consciência sentiu angústia, através de sua essência toda, pois sentiu medo da morte, do senhor absoluto. Aí se dissolveu interiormente; em si mesma tremeu em sua totalidade; e tudo que havia de fixo, nela vacilou. (HEGEL, 2008, p.149)

Para Lacan, o que está em questão é o estatuto do senhor, pois “o que se desvela é a função da filosofia. A filosofia, em sua função histórica, é essa extração, traição, do saber do escravo, para obter sua transmutação em saber do senhor” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.20), pois, na realidade, “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.21). O senhor é aquele que

enfrentou a morte e o escravo “renunciou a se confrontar com ela” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.28).

No campo do agente, $S_1/\$$ indica que o sujeito está sob a barra do recalque no lugar da verdade, submetido ao significante-mestre, que está no lugar de comando, com a tarefa de governar. Esse comando se dirige ao outro, ocupado por S_2 , o saber, na promessa do mais-de-gozar, que é a promessa de um gozo a mais, de um bem. Desta forma, pode colocar este saber que tem como limite o gozo.

Lacan revela que o que faz operar este discurso é “o trabalho escravo, invisivelmente, é que constitui um inconsciente não revelado, que dá a conhecer se essa vida vale a pena que se fale dela” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.28). Esclarece esta função do escravo da seguinte forma:

Esse escravo, eu o chamo de S_2 , mas aqui também podem identificá-lo com o termo gozo, ao qual de início ele não quis renunciar, e depois concordou, porque substituiu pelo trabalho – que apesar de tudo não é seu equivalente. (LACAN, [1969-1970] 1992, p.162)

A verdadeira estrutura do discurso do senhor é que ele não sabe o que quer. Segundo Lacan: “O escravo sabe muitas coisas, mas o que sabe muito mais ainda é o que o senhor quer, mesmo que este não o saiba”. (LACAN, 1992, p.30) Então, o saber do lado do escravo é um saber sobre o gozo do mestre, pois no Campo do Outro, o matema S_2/a mostra um saber que opera sobre o gozo. O gozo vem do Outro, que aparece como quem tem produção de gozo. O mestre crê no Outro pleno, não castrado. Ele desconhece a sua própria castração, o sujeito barrado está no lugar da verdade, barrado do acesso ao significante mestre (S_1), está sob a barra no campo do Sujeito. Ele obtém o gozo que vem do outro que trabalha para ele. Segundo Hegel, o desejo do Senhor é o puro desejo de morte.

O lugar de produção é ocupado pelo objeto a , o qual não se apresenta como causa de desejo, mas como um mais-de-gozar, isto porque, como o mestre está atrelado ao absoluto, ele está privado de seu gozo e exige que o outro entregue seu gozo a ele. Desta forma, fica claro que o desejo do senhor é o desejo do Outro, disposto pelo escravo.

Lacan acentua o contraste entre a primeira e a segunda linhas do matema do discurso do Mestre. A relação indicada pela flecha de S_1 para S_2 define como impossível, ou seja, pelo significante não se captura o objeto, este

é sempre sobra de seu próprio funcionamento. É impossível que um mestre faça o seu mundo trabalhar. Será que diante dessa impossibilidade a chave estaria na segunda linha?

Na segunda linha do matema, de acordo com Lacan, há algo que obtura, que é o resultado do trabalho, o qual é o ponto de partida fundamental, pois exclui a fantasia, constituindo a impotência deste discurso. Lacan atribui esta descoberta a Marx, a partir da designação a respeito da produção ao trabalho empregado não ter relação com a verdade. A impossibilidade deste discurso articula-se com a impotência da verdade, que é o sujeito barrado. E isto ocorre em todos os discursos, a impossibilidade protege a impotência da verdade.

Lacan esclarece que “o senhor frustrou o escravo de seu saber, para fazer deste um saber de senhor”, mas ficou um mistério sobre o seu desejo, “como pôde lhe advir?” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.32). A partir deste ponto fala sobre o discurso da Histórica.

DISCURSO DA HISTÉRICA

$$\begin{array}{ccc} \$ & \rightarrow & S_1 \\ \hline & & \\ a & & S_2 \end{array}$$

Lacan introduz estruturalmente o discurso da histórica pela via da histerização do discurso instituído pelo analista como experiência analítica, pois ocorre uma relação estreita entre o discurso do analista e o discurso da histórica. Na análise, o analisante, tanto homem como mulher, passa por este discurso, essa é a regra do jogo. A histerização do discurso consiste em adaptar-se à demanda inicial do sujeito, em aceitar a pergunta que o sujeito oferece. Na análise, o sujeito ocupa um lugar de valor inestimável, tudo o que disser será considerado; como Freud estabeleceu a regra fundamental da associação livre: “diga tudo o que lhe passa pela cabeça”.

Freud em “Fragmentos de uma análise de um caso de histeria”, de 1905 [1901], mais conhecido como “caso Dora”, apresenta dois sonhos de Dora para demonstrar de que forma a interpretação dos sonhos se insere no trabalho de análise. Ao apresentar o quadro clínico da paciente, Freud define, valorosamente, o que vem a ser a histeria: refere que o paciente histórico é

incapaz de fornecer relatos a seu próprio respeito, deixando lacunas e enigmas em certos períodos de suas vidas, como alguns períodos de total obscuridade, o que é de extrema importância teórica. Segundo Freud:

A existência desse estado de coisas no tocante às lembranças ligadas à história da doença é o correlato necessário e teoricamente indispensável dos sintomas patológicos. Depois, no decorrer do tratamento, o paciente fornece os fatos que, embora sempre fossem de seu conhecimento, tinham sido retidos por ele ou não lhe haviam ocorrido. (FREUD, [1905] 1989, p.25)

Com esta assertiva podemos dizer que o sintoma histérico, como uma das formações do inconsciente, se relaciona com um não querer saber; mais tarde o seu relato é constituído de maneira coerente. Lacan elevou a histeria a estatuto de discurso porque produz um laço social com o Outro que lhe convida a trabalhar para saber.

O discurso da histérica conduz ao saber. Este não tem qualquer relação com o desejo de saber. Para Lacan esta distinção é radical. Como forma de reação ao discurso universitário, o discurso da histérica mostra que não dá para controlar o desejo de saber. Poderíamos perguntar se isto não teria consequências do ponto de vista da pedagogia? Veremos isto no terceiro capítulo.

O sujeito histérico, \$, assume o lugar dominante, de agente, dirige-se a S_1 , que ocupa o lugar do Outro, precisamente como lugar do saber recalcado, e o faz trabalhar, com a finalidade de produzir um saber.

Este discurso, segundo Lacan, “revela a relação do discurso do mestre com o gozo, dado que o saber vem ali no lugar do gozo. O próprio sujeito se aliena do significante-mestre como aquele que esse significante divide” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.88). Seguindo o efeito do significante-mestre, a histérica não é escrava. Ela faz uma espécie de greve, não entrega o seu saber.

Lacan nos revela que a histérica produz um homem que seria movido pelo desejo de saber, que estaria referido ao valor que a histérica tem. Porque, como objeto a , ela é queda, queda do efeito do discurso, por sua vez quebrado em algum ponto.

O que a histérica quer que se saiba é que a linguagem derrapa na amplidão que ela, como mulher, pode abrir para o gozo. Mas o que importa a ela é que o outro chamado homem saiba que objeto precioso ela se torna nesse contexto do discurso. (LACAN, 1992, p. 122)

O sujeito histérico tem a capacidade para suscitar o desejo, o interesse, a curiosidade, a sedução. Para Lacan, o discurso da histérica “tem o mérito de manter na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, ou seja, como um sujeito pode sustentá-la, melhor dizendo, não pode sustentá-la” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.87).

Se o objeto *a* situa-se no lugar da verdade, temos o “impossível de fazer desejar”, que é a verdade deste discurso. A histérica precisa ser o objeto *a* para ser desejada. Para Lacan, o objeto *a* situado no lugar da verdade é o que é interessante, pois “o que está em jogo no saber sexual se apresenta como inteiramente estranho ao sujeito. Eis o que originalmente se chama, no discurso freudiano, o recalcado” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.87).

Lacan refere-se à Quimera como a encarnação precisa do caráter original do discurso da histérica, no momento em que a Quimera propôs um enigma ao homem Édipo, que o resolve. Édipo ocupa o lugar do mestre. Ele quis saber a verdade e pagou no final com os olhos. O enigma tem uma plenitude de sentido. É a enunciação, cujo enunciado cai em suspenso, um semi-dizer, um saber cuja verdade permanece encoberta, pronto a desaparecer quando se dá a solução. Assim sendo, na análise, a interpretação se estrutura como um saber como produtor de verdade, podendo surgir através da reprodução do analista de um enunciado do analisante, seja como algo com um caráter enigmático que o analisante não havia percebido antes, seja ainda como um valor de verdade na citação em que surge a verdade, até então, velada, oculta.

A dominante deste discurso aparece sob a forma do sintoma, que ocupa o mesmo lugar que a lei. Lacan sugeriu que se possa questionar a lei como um sintoma. Freud disse que o sintoma histérico requer a participação do psíquico e do somático, cuja característica principal é se repetir.

No início, o sintoma é um hóspede indesejável, daí poder se dissipar com tanta facilidade. Ele significa a representação, a realização de uma fantasia de conteúdo sexual. Segundo Freud, “logo se constata que os sintomas têm mais de um significado e servem para representar simultaneamente diversos cursos inconscientes do pensamento” (FREUD, [1905] 1989, p. 50). Freud nos explica ainda que “não é necessário que os diversos significados do sintoma sejam compatíveis entre si, ou seja, que se

complementem num todo articulado” (FREUD, [1905] 1989, p. 54). O sintoma pode alterar um de seus significados. No entanto, o que é mais estável e mais difícil de substituir é a parte somática do sintoma histérico. Ele ocorre através de um trilhamento. Por isso dizemos que as histéricas sofrem de reminiscências.

Antes de Freud, o sujeito histérico apresentava-se ao sacerdote, ao médico, perguntava-lhes sobre o sentido da dor que sentia, do mal que padecia, como se dissesse: “eu sinto mal”. Procurava um mestre que pudesse decifrar o seu sintoma. Freud em vez de responder-lhe como um mestre, de impor-lhe seu *furor sanandi*, deixou-se guiar pelo desejo do sujeito histérico, pondo, desta forma, o desejo no lugar de agente deste discurso.

Na linha superior deste discurso, temos a fórmula do desejo ($\$ \rightarrow S_1$). Este desejo se relaciona com a demanda ao mestre por um saber, sobre o que está em jogo, na insondável relação dos sexos. Para Lacan, a demanda é o significativo em liberdade, que insiste, que não sabe em absoluto o que quer. Demanda, portanto, um saber impossível e se alia ao mestre, mestre-pai para mantê-lo num lugar privilegiado. Nisso reside seu gozo, fazendo do pai o seu significativo mestre. Ela se sustenta com amor a ele (pai), institui um mestre para depois destituí-lo. O pai da histérica é sempre falido, mas, ao mesmo tempo, é um pai idealizado, o que designa a função do pai no campo simbólico, a qual provém dessa relação da histérica com o seu pai. Segundo Lacan: “o pai não é apenas o que ele é, que é um título como *ex-combatente*. Ele é pai, como o *ex-combatente*, até o fim de sua vida. Significa implicar na palavra *pai* algo que está sempre, de fato, em potência de criação” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.89, grifos do autor).

De acordo com Lacan, a experiência psicanalítica nos ensina que a felicidade é referida ao falo, e que esta felicidade é marcada desde o início para as mulheres pela falta do falo. Apresenta a ferida da privação da histérica, pois nem o falo ela porta. Segundo Lacan, foi “o que nos revelou aquilo que Freud soube extrair do discurso da histérica. A partir disso é que se entende que a histérica simbolize a insatisfação primeira” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.69).

O desejo da histérica é insatisfeito, não só porque, caso ela deseje saber sobre a relação sexual, a descoberta de que esta não existe não é

suficiente, pois de acordo com Lacan: “Naturalmente, não há nas relações sexuais somente o falo. Porém o que esse órgão tem de privilegiado é que se pode, de algum modo, isolar bem o seu gozo.” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.71). Frente à privação do falo e à ferida aberta, Lacan nos propõe dois exemplos freudianos singulares e célebres: o sonho da bela açougueira e o caso Dora.

No caso Dora de Freud, relatado em “fragmentos de um discurso de histeria” (1905 [1901]), título originalmente dado por Freud como “sonhos e histeria”, os esclarecimentos agruparam-se em torno de dois sonhos, um relatado no meio do tratamento e outro no fim. Neste caso, o que chama a atenção é a amizade do pai da analisante com um casal. Para referirmos melhor o que se passou no tratamento dado por Freud, faremos uma pequena síntese do caso.

O pai de Dora relatou a Freud uma amizade íntima com um casal B, chamado de K. A senhora K cuidou do pai de Dora durante sua grande enfermidade, por isso ele devia gratidão a ela. O Sr. K era muito amável com Dora, levava-a a passear, dava-lhe pequenos presentes, mas ninguém via mal nenhum nisso. Até o dia em que pai e filha viajaram com o casal para um lago nos Alpes. O Sr. K fez uma proposta amorosa a Dora durante uma caminhada no lago. Esta proposta foi negada por esse senhor, o qual lançou suspeitas sobre Dora, pois dissera que soube de sua esposa que Dora tinha interesses por assuntos sexuais. Dora exigia que o pai rompesse relações com os K, principalmente com a Sra. K, mas seu pai se recusava, alegando que não existia nada de ilícito entre eles. O Sr. K assediou Dora em mais dois momentos. Houve um primeiro aos quatorze anos, quando a beijou nos lábios, e ela sentiu uma forte repugnância; sua reação foi de não contar a ninguém, embora tivesse saído correndo.

Neste quarteto formado por Dora, seu pai, o Sr. e a Sra. K, Lacan considera a Sra. K. como:

aquela que pode sustentar o desejo do pai idealizado, mas também conter em si o fiador, por assim dizer, e disso ao mesmo tempo privar Dora, que se encontra duplamente excluída de sua presa. Pois bem, esse complexo é, por isso mesmo, a marca de uma identificação a um gozo, na medida em que este é o do mestre (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 90)

Os presentes que o Sr. K dava a Dora eram precisamente a caixa de joias. A joia era Dora. Esta caixinha de joias apareceu relatada no primeiro sonho, em que uma casa estava em chamas e a mãe queria salvar uma caixinha de joias. Em associação, na análise, Dora disse que este fora o último presente dado pelo seu admirador. Dora rompeu com este Sr., quando ele lhe confessou: *minha mulher não é nada para mim*. Esse gozo do Outro oferecido a Dora é por ela descartado, pois, segundo Lacan “o que ela quer é o saber como meio de gozo, mas para servi-lo à verdade, verdade do mestre que ela encarna, enquanto Dora” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.90). A verdade se relaciona ao fato de que o mestre é castrado.

O segundo sonho de Dora tratava do seguinte conteúdo: ela tinha saído de casa, sem o conhecimento dos pais e, naquele momento, seu pai tinha morrido. Ao chegar em casa, encontrou uma carta da mãe contando o ocorrido. Dora não conseguiu chegar ao enterro do pai e, ao voltar para casa, a criada lhe disse que a mãe e o irmão tinham ido para o cemitério. Na sessão seguinte, Dora fez dois adendos ao sonho: “Eu me via com singular nitidez subindo as escadas” e “Depois da resposta dela, fui para o meu quarto, mas sem nenhuma tristeza, e ali pus a ler o grande livro que estava sobre minha escrivaninha” (FREUD, [1905] 1989, p.92).

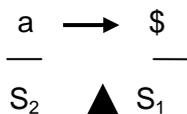
Neste sonho, Lacan considera o pai morto como simbólico e o substituto desse pai, um dicionário que ela pesquisou a respeito do sexo, “o grande livro” que apareceu no sonho; ou seja, este dicionário substitui o pai e nele se ensina a respeito do sexo.

Lacan questiona: o que vem a ser a função do pai? Para ele: “A posição do pai real tal como Freud a articula, ou seja, como um impossível, é o que faz com que o pai seja imaginado necessariamente como um privador” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 121). Desta forma, articula-se com a operação real da castração na relação do sexo, o que determina o pai como esse real impossível.

Segundo Lacan “o que a histérica quer é um mestre” (LACAN,[1969-1970] 1992, p.122), daí a substituição no sonho de Dora do pai pelo dicionário. O discurso da histérica propõe uma pergunta, que se refere ao seu saber, entra na função do desejo e faz o significante mestre sair. Assim, o discurso da

histórica pode mover o discurso da ciência, pois o desejo é revelado desde o início. É o discurso do questionamento.

DISCURSO DO ANALISTA



Para mover o discurso da histórica, temos o discurso do analista. Segundo Aparício (2007), “Lacan nos disse, referindo-se ao matema do discurso da histórica, que Freud extraiu dele seus significantes mestres. A histeria foi o ponto de partida da clínica de Freud, a partir do qual elaborou e estabeleceu os significantes primordiais da psicanálise” (APARICIO, 2007, p.82). E o que vem a ser o discurso do analista? Como um objeto pode comandar o discurso?

Segundo Lacan, a verdadeira mola propulsora é

o gozo que separa o significante-mestre, na medida em que se gostaria de atribuí-lo ao pai, do saber como verdade. Tomando o esquema do discurso do analista, o obstáculo constituído pelo gozo encontra-se entre o que pode se produzir como significante-mestre, e o campo de que o saber dispõe na medida em que se propõe como verdade (LACAN, 1992, p.122)

Para Lacan, o discurso do analista fecha o circuito dos outros três discursos, no nível da estrutura, mas adverte que isto não queria dizer que os resolvesse e permitisse passar ao avesso.

Este discurso demonstra como a análise modifica a posição do sujeito com respeito ao gozo. De acordo com Pascual (2007):

O analista guiará o analisante até o mais além do que causava horror ao saber. Ante a visão da falta no Outro, uma maneira era tapá-la com um fetiche. Pode ser o fetiche do saber, do discurso universitário, pode ser o fetiche do significante-mestre, da lei, pode ser o fetiche da reivindicação sem medida. São todas maneiras de negar a castração, a finitude, o horror de saber sobre o trauma sexual. (PASCUAL, 2007, p. 31)

Ao estruturar o discurso do analista, Lacan articula a posição do analista ao objeto *a*, “na medida em que esse objeto *a* designa precisamente o que dos efeitos do discurso se apresenta como o mais opaco, há muitíssimo tempo desconhecido e, no entanto essencial. Trata-se do efeito de discurso que é efeito de rechaço” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.40).

O objeto *a* é a dominante, ou seja, está no lugar de onde se ordena o discurso. O que o analista institui como experiência analítica é a histerização

do discurso. Lacan, posicionando o analista como objeto *a*, mostra que o analista diz àquele que está para começar uma análise: “Vamos lá, diga qualquer coisa, vai ser maravilhoso.” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.50) Desta forma, o analista institui o analisante como sujeito suposto saber, subverte posições, ao proporcionar ao sujeito que ele seja o seu próprio mestre, trata o outro como sujeito. Um analista é aquele capaz de fazer funcionar o saber no lugar da verdade. Pois, diferentemente dos discursos da consciência, afirma Lacan: “Freud (...) sustenta um discurso estranho, o mais contrário à coerência, à consistência de um discurso” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.66). Freud revelou que o sujeito não sabe quem diz o discurso. Revela-se aí a questão de que o saber fala por conta própria, que é o inconsciente.

Segundo Lacan:

É ao analista, e a ele somente que se endereça essa fórmula (...) *Wo ES war, soll Ich werden*. Se o analista trata de ocupar esse lugar no alto e à esquerda que determina seu discurso, é, justamente porque de modo algum está lá por si mesmo. E lá onde estava o mais de gozar, o gozar do outro, que eu, na medida em que profiro o ato analítico devo advir (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 50, grifo do autor).

Podemos dizer que a dominante neste discurso é o próprio analista que se faz causa de desejo, pois é ele quem dirige o tratamento. Lacan afirma em *Televisão* (1974), que este lugar que o analista ocupa é o de santo, pois o santo “presta-se a bancar o dejetivo. Isso para realizar o que a estrutura impõe, ou seja, permitir ao sujeito, sujeito do inconsciente, tomá-lo como causa de seu desejo” (LACAN, [1974] 2003, p. 518). Este santo a que se refere não faz caridade. É rebotalho. Desta forma o objeto *a* endereça-se ao campo do Outro, ocupado pelo sujeito barrado ($\$$), fisdado pelo desejo do analista, e convoca este $\$$ a produzir o significante que lhe é referencial S_1 , o qual inaugura a função desejante do sujeito. Então, pode-se dizer que o ato analítico ocorre neste laço inédito em que o agente, no caso o analista, em nome de um saber, se dirige ao sujeito, para que este tenha acesso ao seu significante-mestre.

Lacan ensina que “a referência de um discurso é aquilo que ele confessa querer dominar, amestrar. Isto basta para catalogá-lo em parentesco com o discurso do mestre” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.65). Surge, então, uma questão, uma dificuldade em relação ao discurso do analista, o qual deve ser colocado na posição oposta à vontade de querer dominar. Este laço social não trata o outro como objeto, nem como mestre e nem como escravo. O outro

é tratado como um sujeito. Neste discurso, o S_1 é, apenas, um significante que não precisa ser encarnado por ninguém, pois o saber, S_2 , está no lugar da verdade. Dessa maneira, Lacan nos indica que, na prática analítica, estamos habituados tanto com o conteúdo manifesto como com o conteúdo latente, o que pode ser verificado no matema do discurso do psicanalista, através da experiência em psicanálise.

De acordo com as palavras de Lacan,

Para o analisante que está ali, no \$, o conteúdo é o seu saber. A gente que está ali para conseguir que ele saiba tudo o que não sabe, sabendo-o, contudo. O inconsciente é isso. Para o psicanalista, o conteúdo latente está do outro lado, em S_1 . Para ele, o conteúdo latente é a interpretação que vai fazer, na medida em que esta não é aquele saber que descobrimos no sujeito, mas o que lhe acrescenta um sentido (LACAN, [1969-1970] 1992, p.106)

Para Lacan, o analista, em sua posição, não participa das três paixões fundamentais (o amor, o ódio e a ignorância), o que faz com que busque ficar sintonizado com o que corresponde ao saber, porque, sem paixão, ele possibilita a entrada do outro como sujeito na produção de seus significantes-mestres ligarem-se a outros saberes, o que possa fazer surgir um outro estilo de S_1 . Desta forma, o discurso do analista quebra o sentido instaurado na fórmula $S_1 \rightarrow S_2$, pois, se o saber está no lugar da verdade e esta revela a impossibilidade em sua relação com o real, denuncia o deslocamento que não cessa nunca, o que é a própria condição desse discurso. Assim, Lacan pôde dizer “que esse discurso tem uma referência extremamente precisa na ciência” (LACAN, 1992, p. 138).

O discurso do analista é visto como a única modalidade de tratamento do mal-estar, pois coloca o outro no lugar do sujeito, opõe-se, subverte qualquer discurso que trata o outro como objeto, sendo considerado o único que se pode opor ao discurso do capitalista, sendo que este não oferece saída, por se apresentar como um discurso fechado. Lacan, em *Televisão*, preocupava-se com o mal-estar na modernidade, tal como Freud se preocupou com o mal-estar na civilização. Este mal-estar seria um produto do discurso capitalista, daí referir-se a um quinto discurso como variante do discurso do mestre moderno.

DISCURSO UNIVERSITÁRIO

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

Lacan denomina este discurso de universitário, porque “em sua disposição fundamental mostra onde o discurso da ciência se alicerça” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.97).

Anuncia como a novidade desse discurso o saber como meio de gozo, que, quando trabalha, produz a entropia. Essa entropia refere-se ao que Freud falou sobre a perda do objeto, o que causa repetição, na tentativa de se voltar ao mesmo, ao idêntico.

O saber (S_2) é quem manda, ocupa o lugar dominante, pois se encontra no lugar de agente, de comando, no campo do sujeito. O saber, aqui, é o saber teórico, como um mandamento, é impossível de se deixar de obedecê-lo. O S_2 especifica-se por ser, não saber de tudo, mas tudo saber. Saber que ordena ao outro não parar e continuar a saber sempre mais. O S_2 , ou o tudo saber no lugar do senhor, torna a verdade que está em questão um tanto opaca, demonstrando com isso a tirania do saber, o que torna impossível que a verdade apareça.

O lugar da verdade é ocupado por S_1 , o significante-mestre. Desta forma, toda a dimensão do enigma da verdade é esmagada. Como não há possibilidade da produção do novo, o que ocorre é a repetição. O saber se acomoda na coerência e na estabilidade, não abre possibilidade para a incoerência. No plano da verdade, aparece o puro e simples mandamento do mestre. Segundo Lacan, “o que permanece é o mandamento, o imperativo categórico *Continua a saber*. Não há mais necessidade de que ali haja alguém. Estamos todos embarcados no discurso da ciência” (LACAN, 1992, p. 99). O sinal de verdade “deve ser produzido pelos que substituem o antigo escravo, eles são os próprios produtos consumíveis tanto quanto os outros” (LACAN, 1992, p.30).

No campo do Outro, o outro é ocupado pelo objeto a . Neste discurso, o outro é tratado como um objeto, que se quer produzir como um sujeito conforme o saber constituído. O sujeito que é produzido está, radicalmente, dissociado dos significantes primordiais da sua própria história. Segundo

Quinet: “Trata-se de objetivar, objetizar para aplicar o saber.” (QUINET, 2006, p.20) Este outro é representado pelo estudante, é ele quem trabalha neste discurso, ou como Lacan preferiu se referir, o estudante no plano das ciências humanas: “o *astudado*, o estudante se sente *astudado* porque como trabalhador, ele tem de produzir alguma coisa” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 98). A verdade do *astudado* está comprometida pela fidelidade ao mestre, ele simplesmente torna-se porta-voz da reprodução de enunciados já existentes.

Lacan (1969-1970) cria o neologismo “astudado” para poder demonstrar que a partir dos progressos da lógica matemática, o sujeito da ciência se evapora, é reduzido completamente. O estudante visto como objeto *a* está no lugar do explorado. O objeto *a* é o mais de gozar, mas não sem angústia. Aluno explorado, com angústia, se liga à função da Universidade que elucida o discurso do mestre. Para Lacan, o discurso do mestre foi mascarado ao longo do tempo e a universidade serviu para manifestar o desnudamento deste discurso. Segundo Nominé (2007), “o mestre não está animado por seu desejo inconsciente, tal como estava no discurso antigo” (NOMINÉ, 2007, p.100). A relação do estudante com as dificuldades encontradas no discurso da universidade é mais ou menos mascarada, sempre identificada a esse objeto *a*, encarregado de produzir o sujeito barrado, que, ocupando o lugar da produção, se identifica com o resto do saber científico, excluído, podendo promover o “Eu forte”; a dificuldade na produção se encontra neste lugar.

O laço de educar, do discurso universitário – que estruturalmente não se distingue do laço de burocratizar –, gera, ao tratar os indivíduos como objetos, o sujeito-patológico, o sujeito do sintoma, o sujeito-castração. Eis o que produz a ciência ao tomar a via do discurso universitário. (QUINET, 2006, p. 36)

Assim como Lacan define o enunciado universitário ao lidar com o “mito do Eu ideal, do Eu que domina, do Eu pelo qual alguma coisa é pelo menos idêntica a si mesma” (LACAN, 1992, p. 59), faz surgir a “Eu-cracia”, que visa somente ao eu, deixando de lado o sujeito, o inconsciente, a produção da dúvida, distanciando-se dos objetivos da ciência relacionados à produção do “novo”.

Por que Lacan nos apresentou este discurso como perversão do discurso do mestre e não como um progresso?

A resposta relaciona-se ao fato de que o professor não se dirige ao Outro para conseguir um saber. Ele sabe e impõe o seu saber aos demais, ou seja, ele ensina não se preocupando com a transmissão deste saber. O significativo mestre desaparece, fica no lugar da verdade. No seu lugar, no lugar de agente, o saber impõe-se, um todo saber supostamente impessoal, sem subjetividade, pois a meta da universidade é que o saber se repita sem cessar, podendo-se assim entender que a repetição do saber produza um gozo. “Saber meio de gozo”. Segundo Lacan, “Este é o sonho com que o discurso universitário pretende ordenar o mundo, o que chama de burocracia” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 59).

Surgem aqui questões que tentaremos responder no terceiro capítulo: pode-se falar em transmissão fora da psicanálise? Quais as diferenças entre ensino e transmissão?

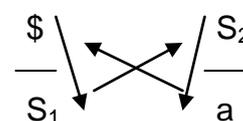
DISCURSO DO CAPITALISTA

Como este discurso é uma variação do Discurso do Mestre, serão apresentados os dois matemáticos conforme Lacan apresentou:

Discurso do Mestre

$$\begin{array}{ccc} S_1 & \rightarrow & S_2 \\ \hline & & \\ \$ & & a \end{array}$$

Discurso do Capitalista



Lacan (1969-1970) não estrutura o discurso do capitalista no Seminário 17, mas coloca em questão a subversão do mestre na atualidade, através das contribuições do capitalismo para a mudança do discurso do mestre. Lacan, no ano de 1970, falou sobre este discurso, revelando que nele ocorre a fragmentação dos laços sociais. Em 1972, na Universidade de Milão apresenta-o em seu trabalho que teve como título: “Do discurso psicanalítico”.

Para Soler (2007), “o último resíduo da fragmentação é o indivíduo, caracterizado como proletário, que Lacan tomou da antiguidade” (SOLER, 2007, p.136). O proletário era o indivíduo totalmente desprovido de tudo, só contava com o seu corpo para a reprodução da própria espécie.

Na Roma imperial, os "*proletarii*" eram os cidadãos da classe mais baixa, que não possuíam propriedades e cuja única utilidade para o Estado era gerar "*proles*", isto é, filhos para engrossar os exércitos do império. Marx retomou o termo para designar os operários da sociedade capitalista do século XIX, que não tinham, tal como os proletários romanos, nada a oferecer à sociedade, exceto sua força de trabalho e seus filhos para reproduzirem as relações capitalistas de produção. (Disponível em <[http:// www. wikipédia –a enciclopédia livre.](http://www.wikipédia-a-enciclopédia-livre)>)

De acordo com a escritura dos discursos, o do Capitalista mantém no campo do Outro, os lugares do outro e da produção, conforme o Discurso do Mestre, mesmo que isto seja homólogo entre eles. No Discurso do Mestre, o saber-fazer do escravo (S_2) produz o mais-de-gozar (a) do mestre. O a está na posição do que é perdido para o escravo, mas que é ganho para o mestre, que necessitava dos produtos feitos pelo escravo. Por isso Lacan afirma que o mestre antigo estava extraviado de seu desejo. No Discurso Capitalista, o S_2 passou a ser mera unidade de valor, pois quando o mestre se liga ao cientificismo, em nome da ciência, o que importa são os números. Sobre a produção desses discursos, que é o mais-de-gozar, a , para Lacan: “alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história, (...), pois o importante é que, a partir de certo dia, o mais-de-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza” (LACAN, [1969-1970] 1992, p.169). Acontece a acumulação do capital.

Em relação ao campo do sujeito, ocorre a inversão entre S_1 e o $\$$, estabelecendo a primeira diferença entre os dois. Isto realmente modifica o discurso do mestre, pois, desta forma, segundo Soueix (1997) “esvazia a impotência da junção entre o mais-de-gozar e a verdade do mestre, a mais-valia se acrescenta ao capital. Tudo torna-se homogêneo” (SOUeix, 1997, p.46).

Na linha superior do Discurso do Mestre, Lacan escreve o impossível para o significante-mestre fazer barreira pulsional com o saber ($S_1 \rightarrow S_2$). Na linha inferior, escreve a impotência entre a produção do gozo e a verdade deste, que, segundo Soler “repercute numa hiância entre o gozo programado no discurso e a verdade do gozo peculiar ao sujeito” (SOLER, 2007, p. 138).

Como se pode verificar no Discurso do Capitalista, o agente não se dirige ao outro, ou seja, não há relação entre o agente e o outro. S_1 dirige-se a S_2 , colocando o gozo a seu serviço. O outro é reduzido ao seu lugar de gozo,

que volta a S_1 , aumentando o seu capital. Não tem a marca do impossível. Lacan mostra a diferença entre os discursos do mestre e do capitalista com as flechas que constituem um círculo contínuo e fechado. No discurso do capitalista não é necessária passagem para outro discurso, não ocorre nem a progressão e nem a regressão de um discurso ao outro. Conforme vimos nas proposições dos outros discursos, ele se retroalimenta. É um circuito fechado, não tem mais diferenças, nem dissimetria entre os lugares. O sujeito manda na cadeia S_1-S_2 , que lhe responde com o pensamento científico e técnico, instrumentaliza a linguagem para obter efeitos técnicos sobre a realidade e o mundo. Para Soler, “temos um sujeito que nomeia a cadeia, a cadeia que nomeia a produção dos objetos, mas os objetos mandam ao sujeito” (SOLER, 2007, p.138). Se no Discurso do Mestre, os sujeitos são explorados pelo mestre, no Capitalista, eles são igualmente explorados pelos produtos, ou, como Lacan denominou, pelos *gadgets*.

A produção desses *gadgets*, a partir do endereçamento de S_1 a S_2 , supõe que eles são capazes de satisfazer o saber reduzido ao gozo, identificados com o mais-de-gozar. A castração fica foracluída e o sujeito se fixa no lugar que S_1 determina.

Em relação ao laço social, diferentemente dos outros discursos, o Discurso do Capitalista não promove nenhum par, pois não há relação entre o agente e o outro. No Discurso do Mestre, há o mestre e o escravo. No Discurso Universitário, há os que detêm o saber e os que recebem o saber. No Discurso da Histórica, há o sujeito em seu total enigma e o significante mestre que pode ser encarnado. No Discurso do Analista, há o analista e o analisante. Daí podermos apresentar o que caracteriza o Discurso do Capitalista, como Lacan apontou no seu Seminário: “O saber do psicanalista” (inédito) é a foraclusão da castração, que, de acordo com Quinet, “foraclusão da sexualidade e da diferença dos sexos. Na verdade é um discurso que exclui o outro do laço social, pois o sujeito só se relaciona com os objetos-mercadoria, comandado pelo significante-mestre capital” (QUINET, 2006, p.38).

Lacan escreveu que a posição do sujeito neste discurso ocupa o lugar do semblante, está preso à verdade invisível do significante-mestre, desligado do saber que trabalha no lugar do outro, e está movido diretamente, em curto-circuito, pelo objeto de consumo, que o mantém como sujeito só em sua falta-

de-gozo. Em outras palavras, o sujeito se crê agente sem se dar conta que age a partir dos significantes-mestres que o comandam e estão no lugar da verdade deste discurso. Este sujeito é no fundo um engano, pois o que conta é o brilho daqueles significantes.

Gallano (2004) propõe que o estatuto do sujeito no discurso do capitalista é o de um “sujeito sem o outro” (GALLANO, 2004, p.143). A autora explica que este sujeito sem o outro seria só a aparência; além de estar livre em seu gozo, é capturado pela livre oferta de objetos no mercado, torna-se insaciável, não se satisfaz. O vínculo com a verdade oculta do significante-mestre o reduz a indivíduo e revela-se o “self made ego”. “Nesse ego isolado do outro, não há desvanecimento do sujeito, mas consistência do eu” (GALLANO, 2004, p.143). Para ela, esse sujeito desvanece-se como “a-humano”:

é o a-sujeito da barbárie, no desconhecimento que desencadeia a pulsão na cena do mundo em sua vertente letal, ao não prender-se no desejo, ao não passar pelo desejo do Outro. Torna-se objeto de uma realização selvagem de fantasia como gozo do Outro, perdendo o real do seu ser de sujeito ao não se dividir por um sintoma, ao recusar sentir, nem mesmo intimamente, qualquer conflito subjetivo. (GALLANO, 2004, p. 144)

O capitalismo impõe ao sujeito os imperativos da moda, do consumo e do utilitarismo. Isto promove uma produção extensiva, que para Soler (2007),

é a produção da falta do Outro. A produção dos mais de gozo é produção insaciável da falta de gozo. (...) Então, a idéia de Lacan é que a abundância é equivalente à produção de uma falta que se presentifica sempre mais nos indivíduos (SOLER, 2007, p.142),

não havendo, com isso, renúncia pulsional. Este discurso impõe ao sujeito determinadas relações com a demanda de consumo, as relações sociais centram-se na recepção de bens. Consumos de *gadgets* que a sociedade inventa e oferece como objetos de desejo, dando a impressão de que ninguém pode ficar sem eles, ou melhor, sem o brilho deles. O mercado se sobrepõe à sociedade com suas leis invisíveis, as quais são na realidade imperativos. O discurso do capitalista sem lei obedece à lógica da forclusão, que, de acordo com Quinet (2006), é um discurso fora do discurso, não sendo possível o laço social. Por isso, se trata de discurso excluído.

A política do discurso capitalista é a liberal do neoliberalismo, caracterizado pelo tratamento das diferenças na sociedade através da única via: a segregação determinada pelo mercado, das pessoas que têm ou não

acesso aos produtos da ciência. Na atualidade, esta segregação é percebida através da proposta da globalização de homogeneizar os sujeitos, elidir as diferenças subjetivas, conforme Freud denominou as massas, os grupos. Na nossa sociedade, vemos como exemplo os “sem-terra”, os “sem-qualquer-coisa”.

A globalização entra no mundo contemporâneo com o imperativo do ter para todas as nações. O que conta atualmente baseia-se, como definem os administradores do mundo, no capital humano, ou seja, produz-se um “homem mercadoria”, bom para qualquer trabalho; na medida em que o seu saber possa produzir lucros para o capitalismo, não é mais considerado pelo seu saber fazer, podendo ser descartado como qualquer objeto utilizável.

2.3 A Relação Da Ciência Com Os Discursos

Podemos lançar a seguinte questão referida às relações entre a ciência e o cientificismo capitalista: se a ciência tem três séculos de existência e o capitalismo dois séculos, até que ponto a ciência se presta ao discurso do capitalista? O que vem a ser o discurso da ciência?

Uma hipótese é que a ciência perpassa todos os discursos, mas nos últimos tempos restringiu-se à obediência aos discursos: capitalista e universitário. O discurso capitalista, como vimos, domina a degradação dos laços sociais na área do saber. A civilização atual é dominada pela ciência. O que se espera dela é a produção do saber pelo real, ela (ciência) quer colonizar (dominar, fazer um, não deixar brechas) o real. Essa colonização, dominação do real é atingida pelo cientificismo atuante na globalização a partir do discurso capitalista, este introduzido por Lacan como a nova modalidade do discurso do mestre, que causa o mal-estar na civilização científica e a fragmentação dos laços sociais.

Para Lacan, em Radiofonia:

a ciência ganha impulso a partir do discurso histórico. O pensamento arrojado é concebível partindo de que a histórica é o sujeito dividido, é o inconsciente em exercício que põe o mestre contra a parede de produzir um saber. (LACAN, 2003, p.436)

Como podemos nos referir à ciência nos discursos e à sua diferenciação para o cientificismo atuante? Como a ciência tem se comportado em relação aos discursos como laços sociais?

Começaremos a abordar a ciência no contexto atual, através do cientificismo que ocorre tanto no discurso universitário como no discurso capitalista.

Quinet (2006) em “Psicose e laço social” se propôs a abordar essas questões. Ao lançar a pergunta: “Qual o sujeito que corresponde ao discurso da ciência universitária?” (QUINET, 2006, p. 20), Quinet diz que este sujeito é o crente, o sujeito da crença, aquele que acredita na idealização e divinização do saber, um saber universal, global, transformando o sujeito naquele que tudo sabe, sem brechas para o não saber. Desta forma, o sujeito dividido, o que era a mola propulsora do saber, atualmente, no discurso universitário é visto como produto da ciência e é excluído por ela, pois este discurso se funda na repetição do saber, a qual produz um gozo. A meta da universidade é que esta repetição ocorra sem cessar. Nas palavras de Quinet: “Mas, em contraposição a uma ciência universalizante, só é possível uma ética do particular como propõe a psicanálise, que inclua o sujeito cuja essência, segundo Espinosa, é o desejo.” (QUINET, 2006, p. 20)

Quinet faz o seguinte alerta: “Fazer a ciência se manter fiel aos seus postulados é também uma questão de ética – uma ética própria à ciência para que ela mantenha seus limites, para que ela se mantenha nos limites de suas descobertas.” (QUINET, 2006, p.21) Desta forma, com a evolução industrial, a ciência vai se distanciando de seus objetos de descoberta e começa a entrar na produção dos objetos de consumo. Até o homem tem que ser visto como um talento, buscar o seu próprio conhecimento a partir das informações mais atualizadas para se manter no mercado de trabalho e poder desenvolver o capital humano nas organizações dentro de um mundo globalizado. Como é a ciência no discurso capitalista?

Sobre este assunto, Quinet refere que “é preciso uma ética que possa vir a barrar o imperativo do gozo imposto pelo discurso capitalista científico neoliberal: império do ter, do individualismo, da competitividade” (QUINET, 2006, p. 22). No capitalismo atual, principalmente nas universidades, ocorre a competitividade para o financiamento das pesquisas; ao invés de se produzirem pares, o que acontece é uma degradação dos laços sociais, tudo em nome da ciência, do investimento das pesquisas, da produção de *gadgets*, numa forma de obter ganhos, gozos desmedidos, “atacando colegas em nome

de uma defesa territorial” (QUINET, 2006, p.22). Há uma supressão da função do sujeito, e a isto a psicanálise se opõe.

Nominé aponta que nas sociedades ocidentais “esse saber para todos, é um saber sem mestre, é um saber ao posto de mando, mas que não assegura nenhuma ordem, senão que empurra ao gozo, fora de todo o laço social” (NOMINÉ, 2007, p.107). Desta forma, este saber encerra o sujeito no gozar de seu objeto.

No Discurso do Mestre, a ciência se refere à produção do escravo. Este produzia o saber, o saber estava referido a ele, mas era um saber que não se sabe. Para Lacan, foi por meio da filosofia que aconteceu a constituição do saber de mestre e senhor. Mostra que há uma dificuldade no saber que “reside na oposição entre o *savoir-faire* e a episteme” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 140). Esta se constitui por uma interrogação, numa depuração do saber. Adverte que o proletário foi despojado da sua função de saber.

Quinet adverte:

Não devendo assujeitar-se nem ao discurso universitário nem ao discurso do capitalista, a ciência – eis a tarefa que cabe aos cientistas – deve corresponder à estrutura de discurso que dela mais se aproxima: o discurso da histórica. (QUINET, 2006, p.22)

No discurso da histórica, há o questionamento próprio do fazer ciência, pois neste discurso o que move é o desejo de busca, movimenta o homem além de querer saber, produzir saber. É a partir dele que surge o desejo do mestre que antes não queria saber de nada. Para ele, se as coisas andassem estaria tudo bem. É o discurso da revolução, no sentido de sair da posição cômoda e buscar novos horizontes, porque se baseia no questionamento sobre o que é a relação sexual, o qual é impossível de ser respondido.

Para Lacan, o discurso do analista tem uma referência precisa à ciência, pois ele denuncia a dificuldade essencial do discurso científico que é “precisamente esse deslocamento que não cessa nunca. É a própria condição do discurso analítico, e é nisso que se pode dizer que pertence, não diria completamente, ao discurso da ciência” (LACAN,[1969-1970] 1992, p. 138). O discurso analítico é condicionado pelo discurso da ciência, mas não se limita a ele, porque a ciência “não deixa para o homem lugar algum” (LACAN, [1969-1970] 1992, p. 138).

De acordo com Quinet: “Contra o imperativo do ter, a psicanálise propõe a ética do falta-a-ser, que se chama desejo, e a gestão, não do capital financeiro, mas do capital libido, por definição sempre no negativo” (QUINET, 2006, p.22).

3. OS LAÇOS NA EDUCAÇÃO: DE FREUD A LACAN

A partir de todo o desenvolvimento teórico anterior, podemos extrair com propriedade que os discursos se perpassam nos laços sociais. Atualmente, nos laços presentes na educação formal, o que se vê é uma tendência à educação que se fixa no discurso universitário, imbuído de toda burocracia, e no discurso capitalista. Lacan nos mostrou como ocorreu a passagem do discurso do mestre para o universitário, ou seja, do mestre antigo para o mestre moderno, da transmissão simbólica para a racionalidade instrumental.

Lajonquière critica a educação nos dias de hoje, referindo-se à questão da diferença entre a pedagogia e a educação, uma vez que a educação passa a ser pensada como “o processo de estimulação metódica e científica de uma série sem fim de capacidades psicomaturacionais”, reduzindo o aluno a “objeto de saberes psicológicos especializados”. Neste caso, cabe ao ato de educar “o desenvolvimento de uma racionalidade didática–instrumental”, que não mantém aberta “a interrogação sobre o impossível em torno do qual se articula a própria relação professor-aluno” (LAJONQUIÈRE). O efeito que o autor aponta dessas ilusões psiconaturalistas é a forclusão do desejo que possibilita ao aluno adoecer de um cinismo.

Abordaremos, inicialmente, o caminho que pode ser percebido nos textos de Freud sobre a educação, seus questionamentos, buscando estabelecer uma relação entre a educação e a transmissão simbólica, que pode efetivamente acontecer em uma educação que considera o desejo. De acordo com Lemos, em seu artigo: “Desejo de Educar?” (2007):

Freud não distinguiu a educação da criança pelos pais da educação realizada pelo professor e pela Instituição Escolar, tomando o termo em um sentido mais genérico. Provavelmente isto se deva ao fato de considerar que ambas visam, de algum modo, a transmissão cultural que impõe a renúncia às pulsões e, no melhor dos casos, a sublimação destas. (LEMOS, 2007, p.84)

3.1 Freud e a Educação

Todas as esferas da vida humana interessaram a Freud que teceu comentários sobre a arte, a filologia, a filosofia, a medicina, a antropologia, a biologia e também a educação. Assim, Freud se aventurou em todos os campos em que o homem se encontrava, principalmente, a sociedade da época. Sobre o tema da educação, Freud mostra algumas mudanças de posição que buscaremos apreender, tendo em vista o nosso objetivo. Faremos, então, neste item, uma visada histórica no pensamento freudiano em seus comentários a respeito da educação.

Nos seus trabalhos iniciais acerca do tema da educação é possível perceber que Freud assume duas posições distintas, em um primeiro momento se mostra mais otimista e, predominantemente, estabelece comentários a respeito da moral sexual e seu caráter repressivo sobre a educação da sua época. Em um segundo momento, já marcado pelo dualismo pulsional, Eros e Thanatos, pulsões de vida e de morte, a sua visada sobre os efeitos da relação entre educação e sujeito muda radicalmente.

Neste primeiro momento, na sociedade vigente, a educação “era concebida como um meio de reforma social, e o que se colocava como pano de fundo para essa reforma era uma preocupação com a moral” (FERREIRA, 1998, p. 119). Freud considerava, portanto, que a sociedade seria responsável pela relação causal entre a moral sexual e o sofrimento psíquico, pois as exigências pulsionais do sujeito iam de encontro da moral civilizada e, a partir desse conflito, surgia o adoecimento psíquico.

Na carta a Fliess, de 08 de fevereiro de 1893, Rascunho B – A Etiologia das Neuroses, Freud formulou suas primeiras críticas à civilização, segundo ele “as neuroses são inteiramente evitáveis, como inteiramente incuráveis. A tarefa do médico desloca-se por completo para a profilaxia” (FREUD, [1893] 1985, p.43). Desta forma, como não havia meios de soluções nos métodos anticoncepcionais apropriados, inofensivos e eficazes que

pudessem conciliar as exigências sexuais com o caráter econômico, a sociedade lhe parecia “condenada a cair vítima de neuroses incuráveis, que reduzem a um mínimo o prazer da vida, destroem as relações conjugais e, acarretam danos hereditários para a geração vindoura” (FREUD, [1893] 1985, p. 44).

A ligação de Freud à época era com a medicina, por isso pensava em uma profilaxia, uma medida que pudesse evitar o aparecimento das neuroses. Nesse momento, a moral difundida pela educação, transmitia as noções de pecado e vergonha às pessoas em relação às práticas sexuais. A proposta de Freud era de que a sociedade fosse menos coercitiva em relação às práticas sexuais.

Mas sempre a partir de suas descobertas na clínica psicanalítica, sua reflexão sobre essas questões vai se modificando.

Millot, em seu livro “Freud antipedagogo” (1987), apresenta que, neste primeiro momento, Freud depositou as suas esperanças em uma educação analítica a partir das suas descobertas a respeito do recalque das pulsões e de que continha um valor patogênico. Extraia assim uma lição da experiência psicanalítica para dar mais contribuições à educação. Nas palavras da autora:

É em nome de uma ética da honestidade e do respeito à verdade que Freud volta a questionar a moral sexual de seu tempo. Essa ética, base de toda atividade científica, se impõe ainda mais na prática analítica: a proibição que pesa sobre o pensamento está no núcleo da neurose. Ambas, a atividade científica e a profilaxia das neuroses requerem uma transformação da moral social. (MILLOT, 1987, p.15)

Freud, no entanto, não estava preocupado com a política e nem com um ideal moral, ele percebia na sociedade uma certa hipocrisia a respeito das questões sexuais o que acarretava a neurose nas pessoas. No entanto, mais do que faltar os investimentos na vida sexual, para ele, faltava a palavra, o pensamento mais livre, uma vez que a sociedade era regida por fortes preceitos morais. Para Ferreira, “o que ele esperava era que a educação, no lugar de instalar e cristalizar os valores morais, pudesse contribuir para um certo ‘afrouxamento’ dessa moral, desses ideais da civilização tão nocivos ao homem” (FERREIRA, 1998, p. 120).

Estas ideias freudianas concernentes às suas críticas relativas à educação moralista podem ser visualizadas nos textos representantes deste seu primeiro pensamento sobre a educação, relativo ao período de 1893 a

1920, como: “O esclarecimento sexual das crianças” (1907), “Moral Sexual civilizada e doença nervosa moderna” (1908), “Introdução a the psycho-analitic method”, de Pfister (1913), “O interesse científico da psicanálise” (1913) e psicologia do colegial (1914).

Na carta aberta ao Dr. M. Fürst, “O esclarecimento sexual das crianças” (1907), Freud critica a sociedade da época em que se negava às crianças o esclarecimento sobre a vida sexual dos seres humanos, na medida em que já existia na experiência da criança algo da natureza sexual. Aborda o assunto sobre o interesse intelectual da criança acerca do enigma do sexo, afirmando que “o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra” (FREUD, [1907] 1976, p. 140). Segundo o autor, são os adultos, ou melhor, os pais que não conseguem responder às crianças, até porque eles também tinham sofrido a mesma repressão sobre a sua sexualidade infantil, e assim a recalçaram. Ao citar o caso do pequeno Hans, expõe a pergunta feita que o menino, de três anos, perguntara à mãe se ela tinha ‘pipi’, tendo ela respondido: “Naturalmente, o que você acha?”, o que causou no menino várias investigações a respeito do assunto, em relação ao problema da diferença sexual.

Também menciona que as crianças abordam a questão da origem dos bebês, considerando que muitas vezes,

as respostas concedidas à criança danificam seu genuíno instinto de investigação e, via de regra, também desferem o primeiro golpe na confiança que eles depositam em seus pais. Desta data em diante, geralmente costumam desconfiar dos adultos e a esconder deles seus interesses mais íntimos. (FREUD, [1907] 1976, p. 141)

De acordo com Freud, à época, os educadores sufocariam a capacidade da criança de pesquisar e de ter pensamento independente, pois as dúvidas das crianças continuariam, mas

em segredo, levando-as a procurar soluções nas quais a verdade adivinhada mescla-se da forma mais extravagante a grotescas falsidades, e a trocar entre si informações furtivas em que o sexo é apresentado como uma coisa horrível e nauseante, em consequência do sentimento de culpa dos jovens curiosos. (FREUD, [1907] 1976, p. 142)

Freud critica, “em seu estilo elegante, que já está cansado de observar no comportamento dos pais, uma incompetência para esses assuntos” (KUPFER, 1997, p. 47), pois estes lhe causavam uma impressão tão lamentável, que dizia preferir que os pais não se ocupassem dos

esclarecimentos. Também considerava que as escolas não deveriam evitar a menção aos assuntos sexuais para as crianças, e sim deveriam tratar de esclarecê-las sobre os fatos específicos da sexualidade humana e sobre sua significação social, em que o ambiente familiar não se tendesse “a refrear o pensamento infantil através da intimidação” (FREUD, [1907] 1976, p. 143).

Nanclares (2001), no seminário: “Os discursos e a cura”, realizado em Buenos Aires, aponta que a curiosidade inicial das crianças pode se relacionar a curiosidade do cientista, produzida a partir de “algum mal-estar que evidencia de maneira peculiar alguma verdade desconhecida até esse momento” (NANCLARES, 2001, p.119). A autora lembra a problemática em torno da verdade, colocada desde Freud e, que Lacan “introduz a consideração de que ‘o sujeito se estrutura no desajuste radical entre o saber e o sexo’” (NANCLARES, 2001, p.125), uma vez que a marca do sujeito não está fora da relação ao Outro, a seu saber e a sua falta, pois ele não se autogera e nem se faz sozinho. Por mais que não se tenha respostas a certas perguntas, o que Freud nos permite dizer é que refrear a curiosidade, desejo de saber, não permite a abertura para o desejo visto de forma mais ampla.

Freud, em dado momento, chegou a concluir que nos países onde a educação fosse ligada à Igreja, não seria possível levantar o problema, pois ali haveria muitos preceitos morais, já que vida sexual para a Igreja Católica era e é vista como tabu. Mas, tinha esperanças que a educação fosse além da pedagogia de cunho moral e religioso de sua época, que pudesse esclarecer às crianças a verdadeira natureza sexual e evitasse posteriores danos psíquicos ao sujeito. Propõe, por isto mesmo, a profilaxia em que as bases do sistema educacional deveriam ser reformadas.

No artigo “Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna” (1908), é muito explícito quanto à questão. Ataca a sociedade em sua “influência prejudicial à civilização” por reduzir-se “principalmente à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes) civilizados através da moral sexual que os rege” (FREUD, [1908] 1976, p. 191).

Nesse texto, fica claro que Freud considera como causa das neuroses, um fator básico: o sexual, diferentemente dos autores da época que aludiam ao fato das doenças nervosas estarem relacionadas ao capitalismo industrial ou ao progresso. Lançando um novo olhar para os problemas da sociedade, alude

a um contexto mais amplo sobre o aumento das doenças nervosas e ressalta que a civilização repousa sobre a supressão das pulsões. Mas que, no entanto, os homens têm de renunciar a essas pulsões em razão das exigências da vida.

A respeito da pulsão sexual, esta pode se colocar “à disposição da atividade civilizada uma quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade” (FREUD, [1908] 1976, p. 193), ou seja, através da sublimação. Assim, o processo de deslocamentos das pulsões sexuais para a civilização sofre uma perda de energia.

Segundo Freud, estas suas ideias se devem à constatação de que “o comportamento sexual de um ser humano frequentemente constitui o protótipo de suas demais reações ante a vida” (FREUD, [1908] 1976, p.203). A ocorrência das neuroses era um prejuízo para a própria sociedade, pois “conseguem frustrar os objetivos da civilização, efetuando assim a obra das forças mentais suprimidas que são hostis à civilização” (FREUD, [1908] 1976, p. 207). Haveria uma ligação entre a educação rígida sobre a sexualidade e o surgimento das neuroses. A restrição da atividade sexual é “acompanhada de uma intensificação do medo da morte e de ansiedade que perturba a capacidade do indivíduo para o prazer, assim como a disposição de enfrentar a morte por uma causa” (FREUD, [1908] 1976, p. 208).

Em 1913, na “Introdução a the psycho-analitic method”, de Pfister, Freud estabelece claramente uma relação profilática entre a educação e a psicanálise:

A educação constitui uma profilaxia que se destina a prevenir ambos os resultados – tanto a neurose quanto a perversão; a psicoterapia procura desfazer o menos estável dos dois resultados e instituir uma espécie de pós-educação. (FREUD, [1913] 1969, p.416)

Aqui Freud questiona a utilidade da psicanálise para fins educativos. Propõe uma preparação do educador para o conhecimento das disposições humanas na infância, de modo que o professor poderia julgar e aplicar a psicanálise como uma medida profilática na educação; e, nessa medida, haveria o combate do aparecimento de uma neurose.

Freud não se opunha que a psicanálise fosse exercida por não-médicos, achava até que o educador poderia praticá-la, uma vez que a associação do educador com os jovens favorecia a sua compreensão da vida

mental destes. Para Freud: “O educador, contudo, (...) tem a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes segundo as disposições e possibilidades do educando” (FREUD, [1913 a] 1969, p, 417).

Podemos verificar que, nesse texto, Freud já propõe uma educação voltada para a singularidade dos jovens, que permita a abertura para o desejo. Suas concepções diferem desde o ideário educativo que, conforme comentamos, desde aquela se orienta pelas demandas da civilização, tal como atualmente, quando vem sendo invadida pelos ideais do mercado. Assim, educar no pensamento freudiano está atrelado ao conceito de transmissão simbólica.

Nesse mesmo ano de 1913, Freud escreve o artigo “O interesse científico da psicanálise”, e um dos itens é “O interesse educacional da psicanálise”. Freud expõe que: “somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, porque nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não entendemos mais a nossa própria infância” (FREUD, [1913 b] 1974, p. 224). Mas, o que Freud estava querendo com esta frase?

Mais uma vez, Freud indica que, à luz da clínica psicanalítica, foi possível a revelação dos desejos e da sexualidade infantis. A psicanálise fez descobertas sobre o tema da infância, como “o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou narcisismo), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual” (FREUD, [1913 b] 1974, p.225). Sendo assim, haveria um abismo entre os juízos de valor e os processos de pensamentos dos adultos em face dos das crianças. Por isso Freud ressaltara o caráter paradoxal desta questão na afirmação de que o educador deveria ter um contato com a sua própria infância, por mais que dela não se lembre mais, pois seria, então, a ele possível compreender que era inútil tentar suprimir as pulsões parciais, e como isso poderia gerar efeitos como a neurose.

Desta forma, o educador que se familiarizasse com a psicanálise poderia “se reconciliar com certas fases do desenvolvimento infantil” (FREUD, [1913 b] 1974, p.225). Freud esperava uma educação que não se baseasse na força repressora dos adultos contra os impulsos pulsionais das crianças, pois quanto maior exercício de poder contra esses, maior severidade, maior a

produção das neuroses, ou, segundo o autor, a perda de eficiência e capacidade de prazer. Nestas palavras pode ter também a perda do desejo. Freud aconselha que:

A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida. (FREUD, [1913 b] 1974, p.226)

Kupfer exemplifica o papel de um educador ‘psicanaliticamente orientado’ que, em um lugar de permitir uma criança manipular as fezes, lhe oferece argila. A autora ressalva que este exemplo “longe de se confundir com uma receita pedagógica, permite perceber como um educador poderia pensar e agir, caso concordasse com as ideias de Freud sobre a educação de crianças” (KUPFER, 1997, p. 45).

Vimos nestes textos o quanto Freud ligava a repressão da época, tanto no que dizia respeito à civilização quanto à educação, com o aparecimento das doenças nervosas. Freud vislumbrava um novo caminho para a educação com vistas a reduzir o sofrimento psíquico, ou seja, a sublimação das pulsões ao invés do recalque.

Millot ressalta esta esperança de Freud em uma reforma educacional que se prevenisse as consequências nocivas do recalque sobre o desenvolvimento do indivíduo, e comenta o surgimento de uma geração de educadores que “se consagrou a promover uma educação inspirada na descoberta da psicanálise. (...) O próprio Freud escrevia, em 1913, que a profilaxia das neuroses estava nas mãos de uma educação iluminada pela psicanálise” (MILLOT, 1987, p. 31).

No entanto, como anunciamos, há um segundo momento nas considerações de Freud sobre a educação que é marcado pelo dualismo pulsional, pulsões de vida e de morte. Neste momento ele considera que essa “profilaxia mental, na esteira de uma reforma no ideário moral e educativo, revela-se impossível” (LAJONQUIÈRE).

Apesar de muitos autores classificarem esse segundo momento como pessimismo freudiano, como Millot, autora tão consagrada, não concordamos. Veremos que Freud tinha esperanças da psicanálise, não só contribuir para

reflexão sobre os fundamentos educacionais, mas também sobre as ilusões religiosas, a função das ciências.

As contribuições de Freud neste chamado segundo momento podem abrir outros questionamentos a respeito do ensino, no capitalismo, vem forcluindo o sujeito do desejo.

Quando Freud, em 1920, elabora o dualismo pulsional, considera que Eros e Thanatos são forças irreconciliáveis, ou seja, não há harmonia no próprio homem. É isto que muda a sua visada sobre a educação, enriquecendo suas concepções a esse respeito. Segundo Lajonquière, “a ilusão profilática endossada por Freud nos primeiros anos dilui-se aos poucos, após 1920. Os textos “Conferência XXXIV” (1932), O Mal-Estar na Civilização (1929-30), Análise Terminável e Interminável (1937) e O Futuro de uma Ilusão (1927) não deixam dúvidas” (LAJONQUIÈRE, 2006, p.23).

Neste segundo momento do pensamento freudiano acerca da educação, que alguns autores consideram como pessimismo, e outros como realista, surgiria um Freud desiludido com a possibilidade de uma reforma educacional a luz da psicanálise?

Nas palavras, ainda de Lajonquière:

Com efeito, se o conflito psíquico fonte de padecimentos neuróticos, deixa de ser visto como o produto da censura moral de uma época e passa a ser considerado como o efeito da irreduzibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte, então a profilaxia mental, na esteira de uma reforma no ideário moral e educativo, revela-se impossível.(...) No entanto, parece-nos ser plausível sustentar que o próprio Freud mantém uma atitude crítica com relação à pedagogia, mesmo após ter introduzido a noção de pulsão de morte. (LAJONQUIERE)

Em “O Futuro de uma Ilusão” (1927), Freud faz uma abordagem diferente da educação, em que fica mais ressaltado o seu papel de transmissão simbólica, e menos o de lutar contra a repressão com seus efeitos do recalque. Freud alerta que “quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro terá de mostrar-se seu juízo sobre o futuro” (FREUD, [1927] 1976, p. 15). Desta forma, os homens só podem tornar-se civilizados, ou educados se ocorre entre as gerações, a transmissão da cultura. Mas, Freud, ao lado dessas afirmações, também ressalta que “todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta se constitui

um objeto de interesse humano universal” (FREUD, [1927] 1976, p.16). Assim, o autor nos revela que há sempre uma parte ineducável no homem, embora salientando a necessidade dos esforços da civilização em educá-lo.

Segundo Freud, “as criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a tecnologia, que as construíram, também podem ser utilizadas em sua aniquilação” (FREUD, [1927] 1976, p. 16). Admite que, para que se constitua a civilização, deve ocorrer a coerção e a interdição das pulsões, pois existem tendências destruidoras em todos os homens. Mas Freud mostrava esperanças em uma nova geração que fosse educada com bondade, sem coerção, e que pudesse “efetuar sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação pulsional para sua preservação” (FREUD, [1927] 1976, p. 19). No entanto, e é aqui que o acusam de pessimismo, revela que, à sua época, este tipo de ação cultural seria impossível, pois o curso definitivo das disposições pulsionais já estava determinado pelas experiências da primeira infância. Assim, “as limitações da capacidade de educação do homem estabelecem limites à efetividade de uma transformação desse tipo em sua cultura” (FREUD, [1927] 1976, p. 19).

Freud lembra também que o indivíduo internaliza gradativamente a coerção externa através do superego, instância que se desenvolve na criança e que é responsável pelo processo de transformação, em que ela se torna um ser moral e social.

Na parte V desse texto, Freud fala de uma resistência da criança à educação. Os ensinamentos das informações relativas às crenças dos sujeitos, o que prezam e acham importante, devem ocorrer também nas escolas, ainda que pareçam impermeáveis. No estudo da geografia, muitas vezes, a criança também tem que acreditar no seu professor sem muito convencimento, mas aceitando o que não é autoevidente; por exemplo, que a Terra tem a forma de uma esfera: “Satisfazemo-nos em permitir que o que é ensinado na escola seja aceito com confiança; sabemos, no entanto, que a via para a aquisição de uma convicção pessoal permanece aberta.” (FREUD, [1927] 1976, p.38)

Na parte VI, Freud coloca como exemplo o ensinamento das ideias religiosas como ilusões, que são as realizações dos desejos mais antigos dos homens. O segredo da força das ideias religiosas seria isto, pois a religião serve para consolar os homens: “Constitui alívio enorme para a psique

individual se os conflitos de sua infância que surgem do complexo paterno – conflitos que nunca superou inteiramente –, são dela retirados e levados a uma solução universalmente aceita.” (FREUD, [1927] 1976, p. 43)

Freud chama a atenção aí para a função do desejo e sua transmissão aos sujeitos, afirmando que o que é característico de uma ilusão é o fato de ela ser baseada em um desejo, não importa que seja falsa, irrealizável ou contraditória à realidade:

Podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim, procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação. (FREUD, [1927] 1976, p.44)

Mas, ao mesmo tempo, afirma que “é possível que a educação libertada do ônus das doutrinas religiosas não cause grande mudança na natureza psicológica do homem” (FREUD, [1927] 1976, p. 69). Ele confiava no poder do trabalho científico para o conhecimento da realidade do mundo. Segundo ele, “as transformações da opinião científica são desenvolvimentos, progressos e não revoluções” (FREUD, [1927] 1976, p.70). Ressalta que hipóteses podem ser refutadas; a ciência se esforça para explorar o mundo externo, pertencente à própria constituição do mundo, mas não podemos pensar no problema da natureza do mundo sem considerarmos o nosso próprio aparelho perceptivo, senão cairíamos em uma “abstração vazia, despida de interesse prático” (FREUD, [1927] 1976, p. 71).

Em “O futuro de uma ilusão”, volta a esta questão, reforçando a diferença entre a educação para a realidade, pensada pela psicanálise, e o programa pedagógico da época, defendido pela religião, baseado na coerção das atividades, das curiosidades intelectuais e, portanto, do desejo. Lajonquière ressalta que a questão do sujeito do desejo está ligada em Freud ao fato de que “a realidade para ele está longe de ser a dita realidade cotidiana e, portanto, o seu anseio não deve ser entendido num sentido psicológico adaptacionista” (LAJONQUIÈRE). Ao contrário, a proposta freudiana de uma educação para a realidade é correlata a educar para o desejo, sem ser tomado por ilusões ou ignorâncias, mas reconhecendo a “impossível realidade do desejo” (LAJONQUIÈRE), aquela que, a nosso ver, não só as ilusões religiosas mascaram, mas também, no mesmo nível, a educação tal como vem sendo

atualmente pensada, voltada para o capitalismo e para o mercado, em que o sujeito é considerado não como sujeito, mas objeto de consecução de seus ideais.

Millot aborda a questão da psicanálise e a educação, como se Freud perdesse as esperanças em uma educação guiada por uma ética da verdade, afirmando que “nas novas conferências introdutórias sobre a psicanálise, de 1932, suas palavras parecem despojadas de qualquer otimismo e já não fazem referência àquela educação para a realidade que antes aspirava ver promovida” (MILLOT, 1995, p.118). Com Voltolini, como veremos adiante, consideramos que ela desconsidera que Freud não estava propondo uma nova metodologia para a pedagogia, e sim verificando o que ocorria na educação e quais as possibilidades que a educação, dentro de seu próprio campo, pudesse promover no jovem estudante. Neste sentido, vamos estabelecer bem a diferença entre essas teses, pois é justamente na Conferência XXXIV – “Explicações, Aplicações e Orientações” (1932) que Freud recupera o que assinalou em “O Futuro de uma Ilusão” a respeito do ideário pedagógico da época e a sua proposta de uma educação para a realidade. Freud realmente não está mais disposto a aplicar uma metodologia psicanalítica à pedagogia, mas está nisso a sua contribuição à educação. Ele vai além, quando propõe uma educação para a realidade, como vimos com Lajonquière.

Ainda na Conferência XXXIV, Freud ressalta que sobre o tema da educação se ocupou muito pouco, mas lhe atribuía uma importância enorme, uma vez que estava pleno de esperanças para o futuro. Estabeleceu que a primeira tarefa da educação deveria consistir no ato da criança aprender a controlar suas pulsões. “A educação deve inibir, proibir e suprimir.” (FREUD, [1932] 1976, p. 182) Ou seja, afirma que o caráter conservador da educação é inevitável, mas também desejável, ainda que longe do ideal da psicanálise da supressão das repressões.

Freud propõe à educação “escolher o Sila da não-interferência e o Caribdis da frustração” (FREUD, [1932] 1976, p. 182). Assim, a educação poderia atingir um ponto máximo com o mínimo de prejuízo. Nas palavras de Freud:

É quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. Uma simples reflexão nos diz até agora que a educação cumpriu muito mal sua tarefa e

causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer – a influência dos traumas acidentais da infância. (FREUD, [1932] 1976, p. 183)

Para Freud, a educação “orientada psicanaliticamente” tem a missão de criar condições para que o homem pudesse ser sadio e eficiente, tanto quanto fosse possível, ao lado do progresso. Sua proposta não se baseava em criar jovens rebeldes contra a civilização, esperava que a educação não se desenvolvesse de modo tendencioso, em “que ela se esforça por fazer a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida da sociedade, sem considerar qual o valor ou qual o fundamento dessa ordem como tal” (FREUD, [1932] 1976, p. 184).

Segundo Lajonquière, a crítica de Freud à pedagogia da época, talvez imbuída de certo fundamentalismo religioso, pressupunha a possibilidade de uma educação à seca. Ou seja, Freud apostava em uma educação sem fundamento transcendental algum, e que abrisse caminhos para o adulto “experimentar que o mundo não é uma nurse” (LAJONQUIÈRE, www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170, acesso em 10/12/2008.). Desta forma, o homem é marcado pelo desamparo, a fenda do desejo se abre entre o sujeito e o registro dos ideais.

Freud (1919) escreveu um artigo “Sobre o ensino da psicanálise nas universidades”, em que ressaltou a importância da psicanálise para a formação do médico. Foi além desse campo e ressaltou que seu estudo fosse aberto também aos estudantes de outros cursos, pois o estudo da psicanálise teria efeitos fecundadores para essas outras disciplinas. Conforme vemos, Freud não propõe que a psicanálise feche-se em si mesma; para ele o debate e o conhecimento dela era de extrema importância.

Freud pensou em uma educação que estimulasse o desejo de descobrir, uma abertura permanente para a pesquisa no campo teórico-clínico, uma teoria que seria sempre questionada, um ensino que não fosse, portanto, um trabalho de doutrinação, mas da renovação permanente da teoria com novos problemas de pesquisa; ou seja, em posições discursivas, que pudessem reacender o desejo.

A partir destas ideias de Freud a respeito da educação na sua relação com a civilização, passaremos à discussão mais expressiva das relações entre psicanálise, a partir dos autores que têm como referência a psicanálise.

3.2 A Educação e os Discursos de Lacan

Voltolini, no artigo: “Psicanalisar e educar ou Psicanálise e Educação? Um retorno a Freud” (2008), questiona: “qual o estatuto da educação na psicanálise?” Segundo este autor, a proximidade e a diferença entre os registros da psicanálise e da educação “não cessa de não se escrever”, “a psicanálise não tem um método pedagógico a oferecer à pedagogia”. Os trabalhos de Voltolini vêm ressaltando que Millot em seu livro “Freud antipedagogo” desconsidera a diferença entre a pedagogia e a educação, tão impregnada pela “crença na predominância da questão metodológica em Educação, e o entendimento de que a relação da psicanálise à educação é de aplicação” (VOLTOLINI, 2008, p. 328).

No entanto, este autor também mostra que os discursos: universitário, do mestre e do analista se entrecruzam; explica que apenas um quarto de giro nos discursos elaborados por Lacan separa o analista e o educador; e exemplifica no que concerne essa separação e, ao mesmo tempo a sua aproximação no âmbito de uma análise:

Educar e governar, poderíamos dizer, são as primeiras tentações do psicanalista, quando tem dificuldades para sustentar sua posição, o que explica o parentesco estabelecido entre elas no conhecido aforismo freudiano sobre os três impossíveis. (...) Quando o analista, em vez de dirigir a cura, dirige o sujeito, governa. Se em vez de levar o analisante a identificar-se com seu próprio sintoma no fim da análise, o leva a identificar-se com o analista, educa. (VOLTOLINI, 2008, p. 328)

Lacan, em uma entrevista concedida a jornalistas italianos em Milão, publicada sob o título “O triunfo da religião”, revela que governar e educar têm uma diferença considerável em relação a analisar, pois “o analista não tem tradição alguma – é um autêntico ‘recém-chegado’, ao passo que educar e governar se fazem desde sempre” (TEIXEIRA, 2009, p. 98).

Assim, podemos estabelecer essas tentações que não só o educador mas também o psicanalista têm em sua função impossível de sustentar a transmissão. Mas, de acordo com Amigo, em “Notas sobre o Discurso do Analista (2001), para que se produza o ato analítico, cabe ao analista não se furtar de passar de um discurso ao outro ao longo da cura. “Não se

ausentando, oferecendo sua presença à transferência, terá que fazer necessariamente semblante de a, posição antecipada pelo discurso universitário ao convocá-lo como Outro enquanto esse objeto nesse lugar.” (AMIGO, 2001, p. 98)

Maud Mannoni, no livro “A Educação impossível” (1988), ressalta que a psicanálise constituiu-se a partir da experiência de Freud e, em uma análise, o analisante é sustentado em sua interrogação, e “como entre o analista e ele é deixado um lugar para o surgimento da verdade que não pertence nem ao analisante e nem ao analista, mas surge entre eles” (MANNONI, 1988, p. 162). A partir do discurso do analista, “o analisante não constitui uma tela em que se projeta um saber teórico. Guardadas as enormes diferenças, esta é também uma diferença essencial” (MANNONI, 1988, p. 162), que se estabelece entre a psicanálise e o discurso técnico científico da pedagogia, pois seria o efeito do que Lacan designou como o discurso universitário. Pode-se estabelecer a diferença que

Um saber constitui-se a partir da censura exercida sobre as marcas do inconsciente, ao passo que o discurso do analista procede ao levantamento da censura. (...) O paradoxo do saber teórico reside no modo como ele é usado como disfarce para obliterar a verdade de uma experiência ou como instrumento para se orientar mais comodamente numa pesquisa clínica (na qual se encontra ele mesmo implicado). (MANNONI, 1988, p. 163)

O Discurso do Analista pode ser relacionado ao debate de Freud com a ciência, e formaliza a ação do psicanalista no mundo, em que o desejo do analista é introduzido a partir desse debate. A partir disto, Lacan, em “Alocação sobre o ensino” (1970), no encerramento do congresso da Escola Freudiana de Paris realizada em abril de 1970, tratou a relação entre o saber e o ensino, fazendo referência às várias fases deste e suas interlocuções com os discursos.

Segundo Lacan, pode haver um ensino sem que necessariamente alguém aprenda alguma coisa, sem resultar em uma construção de saber. Para ele, esta reflexão era espantosa, uma vez que lhe parecia evidente que “o ensino era uma transmissão de um saber, tomando-se por horizonte o pêndulo que vai e vem entre aquele que ensina e o ensinado: a relação entre eles” (LACAN, [1970] 2003, p. 303). Esta consideração de Lacan nos remete à questão da educação na atualidade, em que as escolas preparam

tecnicamente metodologias como se isto garantisse o ensino. Lacan vai além em seu questionamento, no sentido de que o ensino pode fazer uma barreira ao saber. Assim como Freud, que criticou a pedagogia de sua época, justamente porque obliterava a produção dos questionamentos, ou seja, a diferença sexual.

Lacan considera o professor como efeito do ensino e não de transmissão, relacionando isto à posição deste em seus discursos; para ele “o professor se produz no nível do sujeito” (LACAN, [1970] 2003, p. 305), ou seja, na articulação de um significante que o representa a outro significante. Para visualizar isto, o professor está no \$. O lugar do professor pode deslizar também pelos quatro discursos, através da permutação giratória. No Discurso do Mestre, o professor está em seu próprio lugar, como agente que sustenta a lei, na “trilha em que Hegel convence o escravo de que, ao trabalhar, ele atingirá por seu saber absoluto, de que o absoluto do império do senhor será o seu próprio empíreo” (LACAN, [1970] 2003, p. 306) e, assim sendo, estabelece um laço civilizador.

No discurso da Universidade, “o saber serve de agente, (...) por se revelar como ensino. O ensino é o saber que é descaracterizado, em suma, pelo lugar onde ele impera” (LACAN, [1970] 2003, p. 306). O lugar do professor neste discurso é o da produção, a qual é um ensino. De acordo com o autor, os alunos se situam no mais-de-gozar, e “se mantém em nada ensinado, exceto utilizando-se do professor (...) para a produção da verdade da Universidade” (LACAN, [1970] 2003, p. 306). De acordo com Lacan, “para chegar ao ensino, o saber deve ser um saber de mestre, ter algum significante-mestre que constitua sua verdade”. E, nos alerta que “um saber que passa pelo companheirismo faz da mestria outra função” (LACAN, 1970 [2003], p. 307). Esse discurso está sempre a serviço da sistemática da obliteração do real, produz um tudo saber e um sujeito que nada sabe, sem deixar que nada escape; assim, o sujeito é descartado deste discurso.

Vimos com Arendt que a transmissão simbólica ocorre através de uma autoridade, não do autoritarismo, Lacan aponta justamente isso no discurso universitário em que se dilacera a autoridade do professor, e esta fica referida à instituição em que o aluno se insere. Segundo Lemos,

podemos reconhecer na atualidade a circulação de um discurso que quer denunciar novos impasses na educação: as referências mais comuns são a queda da autoridade simbólica do professor e a redefinição dos lugares educador-aluno (operando neste último uma identificação aos direitos de consumidor ou usuário). (LEMOS, 2007, p.80)

Lacan questiona se precisa da universidade para se fazer ciência, revelando, a esse respeito, que “a ciência é uma questão de mestre, do senhor, na qual a filosofia se situa por ter dado ao senhor o desejo de um saber, consumando-se a espoliação do escravo por esse novo saber (*scienza nuova*)” (LACAN, 1970 [2003], p. 307). O interesse que é despertado no desejo de saber aparece pelo discurso da histórica, “um saber como produção do próprio significante mestre, em posição de ser interrogado pelo sujeito elevado a agente” (LACAN, 1970 [2003], p. 307).

Com um quarto de giro se chega ao Discurso do Analista, em que o saber se aloca no lugar da verdade.

Pela relação do saber com a verdade adquire verdade aquilo que se produz de significantes-mestres no discurso analítico, e fica claro que a ambivalência daquele que ensina para o ensinado reside onde, por nosso ato, criamos caminho para o sujeito, ao lhe pedir que se associe livremente (o que significa: que os faça mestres) aos significantes de seu percalço. (LACAN, 1970 [2003], p. 307)

Essa produção não se ensina, mas corresponde à produção de um saber, pois este faz a verdade do discurso do analista. Tal discurso não se sustentaria “se o saber exigisse a intervenção do ensino”. “É sobre a relação entre o saber e a verdade” que o discurso do analista “pode levantar a questão do saber do mestre” (LACAN, 1970 [2003], p. 308).

Lacan elucida que “ao se oferecer ao ensino, o discurso do analista leva o psicanalista à posição de psicanalisante, isto é, a não produzir nada que se possa dominar, a não ser a título de sintoma” (LACAN, 1970 [2003], p. 310). Ensinar, da posição de analisante, não corresponde nem à posição de mestre, nem a de analista, e muito menos à do professor do discurso universitário; Lacan utiliza o termo “medear”, pois é a partir do Outro (alunos) que surge a sua fala, e não ao contrário.

Vimos que no discurso da histórica pode se despertar o desejo de saber, de fazer ciência. Então, por que ele é banido das escolas, por que se outorga ao “cão de guarda” (expressão usada por Lacan) do discurso burocrático do Universitário a difusão do conhecimento?

A esta pergunta, Lemos indica que ao visar produzir um “sujeito a quem nada falte, a pedagogia faz apelo ao conhecimento científico, na qual encontrará uma estrutura que exclui radicalmente o sujeito do inconsciente” (LEMOS, 2007, p.86), o que pode gerar angústia, pois a falta está obliterada. Assim, em vez de despertar o desejo no aprendiz, o que acontece é a sua contramão. A autora ressalta que o ato educativo engaja o aluno numa via desejante quando “o desejo do professor está dirigido a Outro lugar para fora da cena educativa” (LEMOS, 2007, p.87).

Por meio da transferência que o professor tem com o saber, com o significante-mestre que o guia, a autoridade do professor se coloca em ato, só assim podendo o professor se ligar à autoridade quando se dirige para fora da cena, dando integridade ao saber, à transmissão, quando a matéria a ser ensinada é refeita. Segundo Lajonquière, no artigo “de um ensino da psicanálise ao balanço da transmissão” (2007), quando se trata de dar a oportunidade ao não iniciado, se relaciona com a transmissão, de

vir a tê-la, mas não a experiência (...) em si mesma. Se ela não é refeita, fim da história e não há mais ninguém para contá-la, ensiná-la, por mais uma vez. Se ao contrário, a história vingar, haverá mais um na linha de transmissão para assim acrescentar mais um ponto ao conto, mas isso não é só, se sabe depois, quando, quanto só vem a ser de fato no só depois. (LAJONQUIERE, 2006)

O liame entre professor e aluno ocorre em relação ao saber produzido, no vácuo desta relação que permite o sujeito entrar em cena. Mas vemos nas instituições de ensino certas imposições referidas ao estatuto da Pedagogia, que, em sua aura de cientificidade, naturaliza o aluno em relação ao seu desenvolvimento – questão referida ao indivíduo, tratada pela psicologia do comportamento –, e não ao sujeito que, em sua constituição, possibilita a produção de um saber. Assim, na perspectiva freudiana, ocorre uma desnaturação do homem, pois este é desde sempre atravessado pela linguagem. De acordo com Voltolini, no artigo: “A relação professor-aluno não existe: corpo, imagem, presença e distância” (2007):

Toda a afirmação sobre o homem como um ser ‘desnaturado’, concepção clássica (...) não pode senão ser tratada dentro de tal perspectiva como uma posição preconceituosa, que acarretaria atrasos ao estudo do comportamento humano. (VOLTOLINI, 2007, p.6)

O discurso tecnicista da pedagogia hegemônica concebe, de um lado, o aluno como um objeto em suas proposições “como ele funciona”, ou da

equivalência do homem com os animais, tão difundidas pela psicologia do comportamento que naturaliza e, portanto, liga a aprendizagem ao condicionamento, pois, para esta teoria, “o comportamento depende de certas condições” (VOLTOLINI, 2007, p.6). Assim o que se visa é desenvolver uma criança. Na outra ponta deste discurso está o professor como portador de informações, ou melhor, da fórmula como ele deveria se portar, pois a ele é prescrito “um papel de acessório, de ‘intermediador’, ‘facilitador’, enfim, de alguém cuja presença deveria primar pelo ‘apagamento’” (VOLTOLINI, 2007, p. 2). De acordo com Voltolini:

Poderíamos flagrar no ensino laciano, particularmente em sua fórmula do ‘Discurso Capitalista’, a escrita de uma operação discursiva característica de uma política que precisaria, em função de seus fins ‘instrumentais’, fazer equivaler o homem e o animal. Trata-se de uma operação discursiva que consiste em reduzir ‘o desejo à necessidade’. A escrita da fórmula do discurso capitalista, variação do Discurso do Mestre, permite observar pela primeira vez a possibilidade de uma relação direta, sem mediações e plenamente satisfatória entre o sujeito e o objeto, o que é significativo dado que a pesquisa freudiana já havia insistido no caráter impossível de tal relação. (VOLTOLINI, 2007, p.8)

Vemos que o que opera no discurso Capitalista é a tentativa da eliminação do desejo, criando-se nele necessidades nas quais o objeto é produzido “sob medida” para atender às demandas do sujeito, em que ocorre a desvalorização da palavra encampada pela estratégia tecnicista.

No Seminário 16: “De um Outro ao outro” (1968/1969), Lacan relatou que a produção do mercado de saber seria um dos efeitos do discurso da ciência na cultura atual. E, como estamos em outro momento da civilização e não da cultura – pois a civilização tornou-se mais ampla, a cultura tornou-se comercial –, segue as regras do comércio livre, um absolutismo do mercado global, “chegando a ponto de englobar o próprio trabalho” (LACAN, [1968-1969] 2008, p.37). A produção de cultura integrou-se à produção de mercadorias em geral; a urgência de produção de bens que tenham a aparência do novo, da novidade, multiplicou e fragmentou os conhecimentos, o que rebateu não só no mundo do trabalho, mas também na educação.

Assim sendo, cada vez mais a cultura se ligou ao mercado capitalista; e, conforme Voltolini menciona no artigo: “O Discurso do Capitalista, a psicanálise e a educação” (2009), “o sujeito no discurso capitalista pretende não compartilhar o universo que se abre com a castração, mas criar seu

próprio universo onde a relação com seu objeto lhe resolveria o problema da insatisfação” (VOLTOLINI, 2009); ou seja, evita-se o inconsciente e tende-se a eliminar a ideia da transmissão, a educação volta-se somente ao futuro do mercado. Além disso, com o apagamento da ideia da transferência, as pessoas são conduzidas a uma “perda de rumo que se processa pelo apagamento do sujeito em prol do brilho do objeto (...) sobre o qual acreditamos ter Mestria quando na verdade é como servos dele que uma tal pedagogia parece nos condenar a ficar” (VOLTOLINI, 2009, educação on-line).

Voltolini conclui o que já mencionamos no primeiro capítulo a respeito da informação:

Numa lógica na qual o objeto domina o sujeito, as pessoas são levadas a aprender apenas aquilo que deste objeto já foi enunciado, como se o conhecimento fosse informação e ficam despreparadas para discutir esta informação como se ela fosse o duplo real do objeto e não apenas uma versão que o contorna. Descontado um utilitarismo comum que assola o ensino atual, poderíamos nos questionar se a famosa pergunta que transborda na boca dos alunos de hoje não quer também indicar outra coisa: Professor, para que serve isto? (VOLTOLINI, 2009)

Ao pretender dominar o conhecimento, em vias da cientificidade, a Pedagogia foi se ligando cada vez mais aos discursos tecno-científicos e, com isto, eliminou o sujeito e, portanto, o desejo. Lajonquière, no artigo: “Sobre uma degradação geral da vida escolar” (2009), situa as transformações que ocorreram no século XX, no brilho que os novos aparelhos eletrônicos trouxeram para o mundo, além dos famosos cursos que se encontravam a disposição nas bancas de jornal visando a ensinar as línguas estrangeiras; já no século XXI, vemos a grande quantidade de cursos à distância, um deles propõe a formação de professores via internet, a fim de eliminar as distâncias e de difundir mais rapidamente o conhecimento. Desta forma, elimina-se a possibilidade de transmissão simbólica; apesar de se utilizar a linguagem, não faz uso da fala, nem da transferência do saber, via um professor de “carne e osso” (expressão usada pelo autor). Mas, para exemplificar melhor esses equívocos, realizados pela pedagogia moderna, ressalta:

Até que ponto é possível um bebê aprender a falar uma língua assistindo TV ou, uma e outra vez, uma ou várias, fitas cassetes? O experimento de (ciência) ficção que proponho consiste em retirar o bebê do convívio cotidiano com seus pais e o colocar em companhia de aparelhos que veiculem mensagens previamente gravadas....

videoconferências da geração precedente - é claro, sempre bem alimentado, higienizado e entretido graças a modernos brinquedos reputados pedagógicos. (LAJONQUIÈRE, 2009, ETD, p. 161)

Desta forma, as tentativas da pedagogia ocorrem na busca de se objetivar um ensino, tendo como pano de fundo o famoso lema “uma educação para todos”. Mas, ao fazer a sua proposta, a pedagogia retira da sua metodologia justamente o que importa a um ensino: para que algo possa ser efetivamente transmitido, só pode ocorrer com a aposta na transmissão simbólica, considerando-se o sujeito dividido. Este ensino não deve eliminar o sujeito desejante, cabe às instituições de ensino operar com a circulação, com o giro dos discursos. Mas o problema que se apresenta fica absolutamente evidente com o que tende a ocorrer dentro dos muros das escolas; é, como se disse, a tentativa de se eliminar qualquer questionamento; ou seja, o discurso da histórica, no qual encontramos no lugar do agente o sujeito – em sua divisão, dirigido ao outro, em busca de um saber impotente em relação à sua verdade, mas que faz laço social porque, justamente, implica o outro para a produção.

Na ilusão de se eliminar a subjetividade para se ensinar com mais eficiência o que interessa à sociedade de mercado, inclusive para se abreviar o tempo em que ocorre um ensino, o que acontece é somente passagem de conteúdos, em vez de deixar que o homem se aproprie de seu próprio conhecimento referido à sua posição de sujeito, relacionando suas dificuldades que muitas vezes não são da ordem intelectual. Como o próprio Freud ressaltou, a relação com o conhecimento passa pelo desejo e também por inibições e resistências. Por isso não cabe “ensinar”, é preciso o trabalho que se ligue ao desejo do outro, vencer resistências, conforme Lacan formulou no seminário “De um Outro ao outro” (1968/69):

Não digo *Algum dia vocês aprenderam alguma coisa?*, porque aprender é uma coisa terrível, é preciso passar por toda a burrice daqueles que nos explicam as coisas, e isso é penoso de destacar, mas sim *Saber algo não é sempre algo que se produz como um clarão?* (LACAN, 1968/1969 [2008], p.196 grifos do autor)

Clarão que surge como um insight, e para ser produzido é preciso que algo falte para se ser desejante; que o sujeito perceba que a razão, que a essência de seu desejo está no objeto *a*, mas não como mais-de- gozar, e sim

causa de desejo quando, sua condição reside no saber inconsciente, que se situa no lugar da verdade.

Considerações Finais

Para finalizar, voltamos ao nosso início, à abertura que inaugura o texto. Iniciamos com questões sobre a relação entre transmissão simbólica e educação e finalizamos concluindo que esta se relaciona com a produção de um saber em que se considera o sujeito do inconsciente. Este momento é de concluir um recorte necessário de trabalho, não tem a intenção de dizer que está tudo acabado, pois sempre há algo que nos escapa, assim como estamos conscientes de que textos importantes não foram contemplados. Mas, por isto mesmo, podemos dizer que o trabalho cumpriu a sua função de nos lançar questões novas, possibilitando que o desejo se mantenha, a partir da falta.

Retomando os pontos principais do percurso desta dissertação, afirmamos que esta teve como ponto principal de ressaltar a importância da transmissão simbólica na Educação, ou seja, a transmissão inconsciente de saberes, entre gerações. Uma educação assim orientada contempla, certamente, o sujeito do desejo, ou o sujeito na sua singularidade, podendo, então cumprir suas funções. A psicanálise ressalta que a principal função da família é transmitir o desejo. Consideramos que também da Educação, inclusive da escolar.

A questão da transmissão simbólica perpassou todos os capítulos deste trabalho. Na sua elaboração, as questões foram se multiplicando. A respeito do primeiro capítulo, o texto de Benjamin revelou muito bem como a narrativa é um modelo de transmissão, ao estabelecer a relação entre o narrador e o ouvinte que acrescentará um “ponto” a mais quando for narrar. Arendt tocou em questões que nos foram importantes a respeito da educação, da transmissão e da autoridade. Estas ideias foram nos fazendo ver como a escola está cada vez mais se distanciando de seu objetivo de transmitir o legado cultural e se ligando ao mercado capitalista. Para fazermos um contraponto a isto, esclarecemos, com Freud e Lacan, que a transmissão só pode ocorrer se levarmos em conta o sujeito do desejo. Um ponto importante, a ser considerado em sua constituição, é que a transmissão só pode ser efetuada a partir da castração que tem como agente o pai simbólico, como uma metáfora, ou seja, um significante que substitui o primeiro significante

introduzido na simbolização que é o materno. Com Freud, vimos a importância da imagem do pai na disseminação de qualquer cultura.

Abordamos um dos conceitos fundamentais da psicanálise: a transferência, que pode possibilitar a transmissão do conhecimento na educação, mas que este campo parece relegar, até porque muitas vezes, não considera a singularidade do aluno.

Com Lacan vimos como as descrições dos discursos nos auxiliam a pensar os campos da ciência e da educação e como o da histórica é banido desses campos, justamente porque é o do questionamento, que seria o princípio de qualquer ciência. A educação, como uma ciência, tende a se ligar ao discurso Universitário e ao discurso Capitalista, este último discurso não faz laço social, exclui o sujeito do inconsciente, visualizando somente o objeto a ser construído e gira em si mesmo.

A proposta de Freud, para uma educação que inclua o desejo em seu campo, favoreceu as críticas de vários autores psicanalistas sobre as importantes características da educação na contemporaneidade, que deixa mais evidente do que nunca a forclusão do sujeito, que se continua tentando estabelecer controle sobre os sujeitos. Mostramos, no entanto, que isto não é possível, pois a transmissão ocorre pelas vias do inconsciente.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Edições Graal Ltda. 2007.

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMIGO, Silvia. Notas sobre o Discurso do Analista. In: Isidoro Vegh (Org.) **Os discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2001.

ARENDDT, Hannah. A crise da Educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

_____. A crise da Autoridade. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da Cultura**. 7ª ed. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O Autor como produtor. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da Cultura**. 7ª ed. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CÔELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: Guimarães, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da Filosofia no Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2002.

ELIA, Luciano. **O Conceito de Sujeito**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FERREIRA, Tânia Freud e o ato do ensino. In: Eliana Marta Teixeira Lopes (Org.) **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FOUCAULT, Michel. O autor. **Estética, literatura e pintura, música e cinema. Ditos e Escritos III**. Manoel Barros da Mota (Org.), 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

FREITAS, Elisabeth. O lugar do pai. In: Doris Rinaldi; Marco Antonio Coutinho Jorge (Org.). **Saber, Verdade e Gozo**: 1a. ed. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

FREUD, Sigmund. **Fragmento de um caso de histeria (1905 [1901])**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. VII. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1989.

_____. **O esclarecimento sexual das crianças** (1907) Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. . Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Romances Familiares** (1909 [1908]). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Moral sexual 'civilizada' e doença nervosa moderna** (1908). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. . Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **A Dinâmica da Transferência.** (1912) Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

_____. **Introdução a the psycho-analitic method de Pfister** (1913). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

_____. **O interesse científico da psicanálise** (1913). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Algumas reflexões da Psicologia do Escolar.** (1914) Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **À guisa da Introdução ao Narcisismo.** (1914). Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

_____. **Observações sobre o amor transferencial. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III).** (1915 [1914]). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

_____. **Além do princípio de Prazer** (1920). Escritos sobre a psicologia do inconsciente, vol. II: 1915- 1920. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

_____. **Psicologia de grupo e Análise do Ego** (1921). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **O Eu e o Id** (1923). Escritos sobre a psicologia do inconsciente, vol. III: 1923- 1940. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2007.

_____. **O problema econômico do masoquismo** (1924). Escritos sobre a psicologia do inconsciente, vol. III: 1923- 1940. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2007.

_____. **A dissolução do complexo de Édipo** (1924). Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **O Futuro de uma Ilusão** (1927). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **O mal-estar na civilização** (1930 [1929]). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

_____. **Conferência XXXIV –“Explicações, Aplicações e Orientações”** (1933 [1932]). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

_____. **Análise Terminável e Interminável** (1937). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **Moisés e o Monoteísmo** (1939 [1934-38]). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. Rascunho B. **A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. (1887-1904). J. M. Masson (editor). Rio de Janeiro: Imago Ed., 1986.

FUCKS, Betty. **Freud e a cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

GALLANO, Carmen. O discurso capitalista e seus efeitos sobre o sujeito e a direção do tratamento – entrevista realizada por Angela Mucida. **Stylus: revista da psicanálise**, n. 8, Associação Fóruns do Campo Lacaniano, Rio de Janeiro, 2004.

HEGEL, George W. F. **A Fenomenologia do Espírito**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

KAUFFMAN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de psicanálise: O legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KUPFER, Maria C. M. . **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1988.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud, 1953 – 1954**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **O Seminário, livro 3: as psicoses**. (1955-1956), 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

_____. **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **O Seminário, livro 8: A Transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,

_____. **O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. **O Seminário, livro 16: de um outro ao Outro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **O Seminário 17: O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. **O Seminário 20: mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. Alocução sobre o ensino (1970). **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

_____. Radiofonia. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

_____. Televisão. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Os Complexos Familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **Nomes do Pai.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

LAJONQUIÈRE, Leandro de – **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Educação, religião e cientificismo. **Freud pensa a educação.** São Paulo: Editora Segmento, 2006.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa** – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta 2004.

LYOTARD, Jean F. **A condição pós-moderna.** 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MELMAN, Charles. Sobre a educação das crianças. In: **Educa-se uma criança?** Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios Editora, 1995.

MENDONÇA, Filho, João B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: Eliane Teixeira Lopes (org.) **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2001.

NANCLARES, Analia B. M. Discurso Universitário. In: Isidoro Vegh (Org.). **Os Discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora, 2001.

NOMINÉ, Bernard. El discurso universitario. In: **Los discursos de Lacan**. Colegio de Psicoanálisis de Madrid Ed., Madrid, 2007.

PASCUAL, Clotilde. Produccion de los quatro discursos. In: **Los discursos de Lacan**. Colegio de Psicoanálisis de Madrid Ed., Madrid, 2007.

PORGE, Erik. **Os Nomes do Pai em Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 1998.

QUINET, Antonio. **A descoberta do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SOLER, Colette. El discurso capitalista. In: **Los discursos de Lacan**. Colegio de Psicoanálisis de Madrid Ed., Madrid, 2007.

_____. **Finales de Analysis**. Buenos Aires: Ed. Manantial, 1993.

TEIXEIRA, Maria Elisa B. **Apontamentos sobre Psicanálise e Educação**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia da PUC – Rio, 2009.

VEGH, Isidoro. Os discursos e a cura. In Isidoro Vegh (Org.) **Os discursos e a cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação? In: Nina Leite; Flávia Trocoli. (Org.). **Um retorno à Freud**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. In: Nina V. de Araújo; Suely Aires; Viviane Veras. (Org.). **Linguagem e Gozo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Referências on-line:

Proletário. Disponível em: <<http://www.wikipédia> –a enciclopédia livre. Org> Acesso em: 26 fev.2009.

Douglas Emiliano Batista. Modernidade e transmissão simbólica. Estilos da Clínica. [on line]. Junho 2007, vol.12 nº 22 [citado 07 de setembro de 2009], p. 224.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A relação da Psicanálise com o Social e com o Político. Freud, a Educação e as Ilusões Pedagógicas**. 2006, <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100003&lng=pt&nr m=abn>. Acesso em: 10 jun. 2009.

_____. **Sobre uma degradação geral da vida escolar**. ETD, 2009.

_____. **De um ensino da psicanálise ao balanço da transmissão.** In Anais do 6º. Colóquio do LEPSI IP-FE-USP, 2007. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=MSC000000032007... Acesso em 29/06/2009.

LEMOS, Maria Tereza. **Desejo de educar?** Editora Temática Digital, 2007.

LO BIANCO, Ana Carolina. **Psicanálise e Universidade: a questão da filiação do analista.** In: Anais do 6º Psicanálise, Educação e Transmissão, 2006, São Paulo, SP, Brasil [on line]. Citado em 22 de julho de 2009, WWW.proceedings.scielo.br, acesso em 15 de julho de 09.

SAFATLE, Vladimir. **Por uma crítica da economia libidinal.** 2007, www.geocities.com/vladimirsafatle, acesso em 22/06/2009.

VOLTOLINI, Rinaldo. **A relação professor-aluno não existe.** Educação on-line, 2009.

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](#)