

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: VIAS PARA SUBVERSÃO DO SUJEITO*

Renato Izidoro da Silva**

RESUMO

Este trabalho tem por fim contribuir com reflexões em torno da relação entre *psicanálise* e *educação pedagógica*, sem focar possíveis ou impossíveis contribuições que a *psicanálise* possa vir oferecer às *metodologias pedagógicas*, mas o *desejo* e a *ética* de ambas, intuindo alimentar possibilidades para uma educação que vise ao *sujeito* na posição de falante no mundo da linguagem. Este ensaio se divide em: a) introdução à reflexão de Freud sobre a educação; b) o *desejo da pedagogia* em relação à modernidade; c) mapeamento da construção do *desejo da pedagogia* em Kant e Hegel; d) introdução aos conceitos de Outro e Ideal-do-Eu articulados à construção do professor na modernidade; e) reflexão sobre *ética* e *desejo* entre *psicanálise* e *pedagogia* e f) considerações finais.

Palavras chave: pedagogia; psicanálise; sujeito; subversão.

INTRODUÇÃO

Este ensaio foi motivado pelas discussões entre pensadores, educadores, pedagogos e psicanalistas, bem como pelo pensamento de Freud no início de suas formulações psicanalíticas, que têm levantado possibilidades de a *psicanálise* contribuir com a *educação* a partir do interesse desta última no contexto educativo da modernidade que assume caracteres peculiares da *ciência* de cunho iluminista.¹

O pleito aqui é discutir a relação entre *psicanálise* e *educação*. A *psicanálise* surge como uma prática clínica possível de fazer o *sujeito* subjetivar suas relações com o *real*, o *simbólico* e o *imaginário*; o que

* Artigo recebido em 19/2/2007 e aprovado em 3/6/2007.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor da Faculdade Maria Milza (FAMAM). E-mail: izidoro.renato@gmail.com

pressupõe a *educação*. Entretanto, temos de perceber em que estado se está, hoje, querendo fazer se dar essa relação. Partindo de uma perspectiva psicanalítica, vejo que não é sábio centrar nossos esforços em constatar se as normas da pedagogia são boas ou ruins, repressoras ou libertárias, tendo como referência os valores que a psicanálise vem adquirindo. É o *desejo da pedagogia* que está em jogo no processo educativo que implica o *desejo do educando*. Assim como o *desejo da psicanálise* está em jogo em toda análise quando implica o *desejo do analisando*.

Para Freud, a educação carrega um ideal que a move; porém, acompanhada de algo que lhe impede de atingi-lo. Contudo, dizer que a educação é algo da ordem do impossível creio que seja uma arbitrariedade desnecessária, pois o conceito de *civilização* pressupõe um exercício educativo por parte dos seres. Creio que seja mais cuidadoso mencionar um impossível em relação ao *ideal* que se quer atingir por meio da educação, o qual pressupõe um humano ideal perspectivado por métodos ideais de educação. A pedagogia buscaria fazer as pessoas atingirem uma condição onde todos os desejos pudessem confluir absolutamente.² Em segundo lugar, e para tanto, presenciamos a formulação das teorias pedagógicas que idealizam um professor para efetivar tais ideais.

Portanto, não podemos dizer que educação não ocorre. O que está em jogo é o ideal que se faz impossível. Dessa forma, não podemos deixar de refletir sobre o livro de Catherine Millot, cujo título sugere não um mestre ou educação, impossíveis ou possíveis, mas um *Freud antipedagogo*, para falamos de uma *pedagogia impossível* enquanto *agente discursivo* com estreitos vínculos com o ideal de homem moderno. Por analogia, a pedagogia se compara a uma senhora que certa feita foi a Freud exigir-lhe “conselhos psicanalíticos” acerca da criação adequada de seu filho a fim de prevenir qualquer alteração psíquica, provavelmente em relação ao seu dever-ser. Freud respondeu-lhe que não se preocupasse; fizesse o que fizesse, o faria mal.

Tal resposta se devia a um ceticismo por parte do pai da psicanálise? Ou talvez se dirigia a assinalar que todos somos – e seremos – irremediavelmente neuróticos?

a resposta não fez notar que fizesse o que fizesse lhe faria mal, só disse que o faria mal. Diferença radical no meu entender. A questão não consiste no prejuízo ou eventual neurotização do garoto, mas sim no fato de que a senhora se impusesse a cumprir determinadas normas tal investida não seria possível, porque na verdade faria o

que seu desejo lhe ditasse, enquanto a norma abstrata e geral tem por função – velada – a indução do gozo... (HARARI, 1990, p. 146)

Assim, a psicanálise indica que as ações humanas explicitam uma intenção altera, velando outra cuja satisfação é para si. Caráter profícuo da modernidade que oferece sua educação com a justificativa de melhorar a vida humana, velando seu gozo em formar, modelar, lapidar os sujeitos conforme seus ideais.

O DESEJO DA PEDAGOGIA

Saviani irá responder que a educação tem por finalidade: *Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem* (GONSALVES, 1971, apud SAVIANI, 1980, p. 51). *Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção* (SAVIANI, 1980, p. 51).

Antes de elaborar reflexões, vale lembrar acerca do objetivo da educação para Sócrates/Platão, para realizar uma síntese entre a perspectiva atual de Saviani. Fonseca (1997) diz:

É porque se vive um tempo em que o homem, a sociedade, a educação estão corrompidos – como é o tempo de Sócrates – que é preciso pensar reflectidamente e antes de mais, que homem queremos ser, já que recusamos o que somos agora. A antropologia esclarecerá o ideal de homem, a educação se encarregará de o realizar ou, pelo menos, de se aproximar dessa imagem, dessa normatividade.

Formar o ser humano para integrar os interesses e as demandas da sociedade em que vive, visando um aperfeiçoamento futuro do indivíduo e do grupo, assim respondendo a seguinte pergunta: *que homem a educação quer formar?* Sempre lembrando no interesse em se preservar a cultura: a identidade do grupo. Para tanto, a pedagogia com pretensões científicas está para responder e solucionar questões atuais de um povo para assim melhor seguir com os projetos de humanidade.

Paralelamente, pergunto se é isso que deseja a psicanálise. Ou seja, o desejo e a finalidade da psicanálise é preservar a cultura? Aperfeiçoar o homem? Possibilitar que ele viva em paz com e na sociedade

em que está inserido? Atender demandas sociais de cunho político e econômico, implicando o bem-estar da humanidade, e assim, retirando-a do mal-estar/crise que dizem estar vivendo hodiernamente?

Pretendendo responder a tais questões e identifico a relação entre *psicanálise e educação* como sendo uma questão de diferença da ordem do desejo e da finalidade de cada uma delas. Sobre isso Freud declara que a educação é uma tarefa que se enquadra no ramo das três profissões tidas como impossíveis entre as de governar e “psicanalizar”. Segundo esta impressão, a educação seria uma profissão impossível porque atua na direção de um ideal de perfeição, domínio e controle de resultados que está em jogo na educação de cunho moderno, assim como vimos nas palavras dos autores supracitados. Sua impossibilidade de realização é constatada pelos resultados insatisfatórios da própria prática.

Destarte, lanço mão da idéia de que o exercício de mapear a constituição/subjetivação do sujeito passa pelos delineamentos de um projeto educativo de postulados ideais desejados. A educação moderna cultiva o desejo de ascensão à perfeição, à universalidade e à veracidade de um saber puramente humano a ser atingido através da educação. Configurando a fantasia da modernidade, de transferir o conhecimento necessariamente depurado pela racionalidade³ – que se delinea e se fortalece com a constituição da ciência moderna – aos homens para que sejam exatos. Em suma, a prática educacional diz respeito à tentativa de inculcar um “saber sabido” na “cabeça” dos alunos, visando uma mudança de atitude destes em prol da civilização moderna, cuja peça mais valiosa é sua cultura ocidental moderna pautada no antropocentrismo e em um eurocentrismo inconsciente na época do Humanismo Renascentista, e, em certa medida, consciente para nós.

Isso é facilmente identificado quando retornamos às idéias que fortaleceram discursos e práticas educativas da modernidade que, bem caracterizadas, podemos encontrá-las nos pensamentos de Descartes, Kant e Hegel. Sendo assim, discutir *educação/pedagogia* pelas vias do *desejo* e da *ética*, objetivando incentivar e alimentar diálogos com a *psicanálise* implica atentar para os dizeres que se opõem à perspectiva medieval da vida humana. Para tanto, operarei estritamente com alguns escritos de Kant e Hegel por suspeitar que estes explicitamente fortalecem e consolidam o que aqui estou chamando de *desejo da pedagogia*, pois este está perpetuado por aquilo que passo a chamar agora de *desejo de modernidade*,⁴ além de oferecerem mecanismos teóricos para sustentar

a busca de sua realização por meio da criação do *sujeito moderno* que doravante tem como solo/palco a educação de viés pedagógico, racionalmente formativa em prol de um ideal local que vislumbra sua hegemonia ao promover, por meio da *pedagogia escolar*, sua extensão pretensa e universalidade efetiva.

INTRODUÇÃO AO DESEJO DA PEDAGOGIA EM KANT E HEGEL

A discussão sobre os propósitos da razão e da fé, que atravessa o secular fortalecimento da filosofia escolástica entre os anos de 1200–1300, envolve as duas ordens mendicantes que delinearão os diversos modelos teóricos e éticos acerca da vida do *sujeito moderno*. De um lado, os dominicanos valorizadores da razão em si e como aparelho ideológico para penetrar e desenvolver o significado da fé. Do outro, os franciscanos defendendo a superioridade da fé sobre a razão, em sua “superabundância” cognoscitiva pelo privilégio da via mística para conhecer a realidade e para formar o homem. Fé e razão adentram em um jogo asceta que se delinea na busca pelo belo, bem e justo, supremos e puros. Tal jogo contribui para constituir o *sujeito moderno* submetido aos auspícios da razão.

Isso evidente está no contraste entre o *racionalismo aristotélico* e o *misticismo agostiniano* (ou platonismo) que atravessa o século XII. O antagonismo se personaliza nas figuras de Santo Tomás de Aquino (1224-1274) e São Boaventura. O primeiro se inspirou nos princípios do *racionalismo aristotélico*, funcionando como critérios de compreensão e justificação da metafísica cristã. Sua obra *Summa theologiae contra gentiles*, tenta oferecer imagem suprema e orgânica do saber cristão que harmoniza a razão e justifica a fé e a existência de Deus como causa das causas, do movimento, da ordem etc. Os dogmas da Trindade à Encarnação passam a ser analisados e compreendidos logicamente.

Em sua *De Magistro* (1256-1259), Santo Tomás abarcou todos os âmbitos da teologia, da cosmologia e da filosofia medieval, definindo-as como “ciências” e tocando também no problema educativo. Retomando Santo Agostinho (354-430), este sublinhou a importância do professor no despertar da mente do estudante o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os “primeiros princípios” de toda ciência e de os ensinar a outros, despertando a atividade racional. A pedagogia tomista é uma pedagogia toda embebida de fé na razão. Tudo

isso explica a condenação que foi feita de muitas teses tomistas em 1270, e depois em 1277 (CAMBI, 1999, p. 189).

Enquanto isso, na frente franciscana e mística, colocava-se São Boaventura de Bagnoregio (1221-1274), geral da ordem e biógrafo oficial de São Francisco, dedicado a redimensionar o efeito-ruptura ideológica e social, além de religiosa, do franciscanismo. No seu *Itinerarium mentis in Deum* (1259), sublinha que a teologia é subordinada à fé e que a verdadeira formação do cristão é ascética e mística. A obra condena toda posição racionalista e toda exaltação de Aristóteles... [...] Em São Boaventura, todo o saber é reconduzido (e reduzido) à teologia e esta à mítica, indicando para o cristão um ideal formativo que repete as teses agostiniano-platônicas correntes na Alta Idade Média e que são reafirmadas em alta voz. (CAMBI, 1999, p. 189)

Neste ponto, damos um salto, teórico, filosófico e histórico, de Tomás de Aquino e São Boaventura a René Descartes (1596-1650). Por conseguinte, sobrevoaremos superficialmente os pensadores que aí estão entre ambos, que são também construtores das pilastras do Renascimento e da Filosofia Moderna. Este salto se justifica na assertiva de que nas disputas entre os pensamentos que se pautam na fé (Boaventura) e outros na razão (Aquino), estes últimos ganham força e paulatinamente invertem o *status* hegemônico que o entendimento fundado na fé recebia na Idade Média. A fé é submetida à razão, e o caminho parte agora de Tomás de Aquino a René Descartes, passando pelas idéias de Montaigne, quando a humanidade passa a ser invadida pelo primado da racionalidade: solo para o conhecimento.

Doravante, a existência de Deus, apesar das contundentes contestações dirigidas à Escolástica, continua em pauta só que agora em sentido inverso, ela não viveria fora do próprio sujeito e, muito menos, produzida por ele. Deus é o fundamento inato do ser humano; uma idéia colocada pelo próprio Deus. De Descartes a Immanuel Kant (1724-1804), promovendo um segundo salto teórico e epistemológico, evidenciando Kant e Hegel como fortalecedores do que chamei de *desejo de modernidade*⁵ enquanto fundamento psicológico do *desejo da pedagogia*, forjador do *sujeito moderno*.

Apesar de inicialmente Kant estar atrelado à metafísica leibniziana, após suas leituras dos textos de David Hume (1711-1776) que o teriam despertado daquilo que chamou de *sonho dogmático*, registra uma

segunda fase na qual se lança à pretensão de romper com a metafísica concebendo a *razão*, nela mesma, as condições de existência da *razão* mesma. Marcando a necessidade de a *razão* apreender seus próprios limites e sua potência, atividade somente possível a ela. Kant resigna o dogma da experiência e o dogma da objetividade ideal, deslocando de Deus e da natureza o solo da razão. Kant funda uma espécie de *racionalismo crítico* onde a *razão* realiza o exercício de autocrítica em relação aos seus limites internos, em sua busca pelo conhecimento do real.

Levando ao cabo as pretensões deste ensaio em promover uma visada epistemológica da construção do sujeito moderno, realizada por meio da aplicação dos pensamentos filosóficos na educação, para depois vislumbrar a sua subversão sugerida pela psicanálise, realizo o terceiro e último salto histórico e epistemológico da filosofia indo de Kant a George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). A realização deste salto, assim como nos dois precedentes, não abandona os pensadores que aí estão subentendidos.

Tais concepções filosóficas balizam a formação do *desejo da pedagogia* que forjou e ainda sustenta a existência do *sujeito moderno* fundado na razão. O *sujeito moderno* surge de maneira investida em ações materialmente efetivantes. Não se trata de algo natural ou pacífico. A constituição do referido *sujeito* ocorreu às custas de muito sangue simbólico, imaginário e real derramados. O que está em questão é a potencialização que Kant e Hegel realizam acerca do *dever-ser* moderno enquanto aliciador do espírito antigo e natural – selvagem – em direção à nova forma de existência sugerida, substituindo o misticismo e o *estado de natureza*. Assim como a filosofia escolástica pretendeu dar vazão à religiosidade humana, as filosofias renascentista e iluminista se oferecem enquanto vias para a manifestação das potencialidades da *razão* que passa a se justificar e explicar a existência, além de fortalecer a si própria.

A noção aplicada da filosofia kantiana pode ser encontrada em um de seus princípios próprios. Ao término da *Critica da razão pura*, Kant afirma que a *razão* não é apenas constituída por uma dimensão teórica que busca conhecer ultrapassando os limites do conhecimento, mas também por uma dimensão prática que determina seu objeto mediante a ação. Haveria ainda algo incógnito e absolutamente inatingível pela *razão pura*. Algo que seria alcançado verdadeiramente no campo da moralidade, mas almejado pela *razão pura*. “Os conceitos morais

não são conceitos totalmente puros da razão, porque seu fundamento encontra-se algo empírico (prazer ou dor)” (KANT, 1996, p. 357). Contudo, frente a isso, o racionalismo de Kant fala mais alto. Apesar de neste momento da obra kantiana a *razão prática* ter se sobreposta à *pura*, não demora muito para ocorrer uma inversão. Ainda na *Crítica da razão pura*, quando diz que

com respeito ao princípio pelo qual a razão põe barreiras à liberdade, que em si é alega (portanto, se se considera simplesmente a sua forma), tais conceitos podem bem servir como exemplos de conceitos puros da razão. (KANT, 1996, p. 357)

Aqui estaria presente o que chamou de Imperativo Categórico cuja formulação é bem expressa na seguinte passagem: a razão pura pode ser prática; isto é, pode, por si só, determinar a vontade, independentemente de qualquer coisa empírica. (KANT, 1996, p. 31). Adiante, novamente em a *Crítica da razão prática*, é afirmada uma união entre as duas razões, pois a razão pura seria propriamente prática, de modo que esta passa a ter sua razão no âmbito da idéia de liberdade. Portanto, agir como se a máxima de nossa ação fosse tornar-se, por vontade nossa, uma lei universal da natureza (Kant, 1996, p. 139). A razão pura seria capaz de formular leis tão perfeitas e sólidas quanto as naturais.

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

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

O futuro aqui pode ser encarado como um *dever-ser*. Kant acredita ser possível tornar *teoria* e *prática* inseparáveis. *Dever-ser* e *Ser* seriam uma única ação, um único pensamento. Entretanto, quando pensamos que a teoria pedagógica kantiana passa a ser a expressão mais sagrada do *Imperativo Categórico*, a pergunta que lanço é a seguinte: qual será a origem de tal *imperativo*? Para Kant, se originaria de uma *moral inata*.

Entretanto, duvido dessa assertiva porque as questões colocadas por ele como que se fossem universais mais parecem partes de uma moralidade européia iluminista.

Kant não parece gostar muito da diversidade das manifestações humanas.

Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles. (KANT, 2004, p. 18)

Dessa forma, entendo que não existe uma moralizante *máxima* inata de uma *razão pura*. Para Kant:

Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação. (KANT, 2004, p. 18)

O problema está na referência deste conceito. Quem fornecerá esse conceito? Vide o processo de colonização da África e da América. O sumo conceito tem como sinônimo o *modus vivendi* proposto pela Modernidade. É lançado um ideal de civilidade em contraposição ao selvagem tido como animal que necessitaria de tal conceito para adentrar a humanidade. E isso não se realiza de outra forma senão colocando “a ciência em lugar do mecanismo, no que tange à arte da educação; [...]”. Doravante, Kant está falando da pedagogia que assumirá a atuação do *desejo* e da *ética* da perfeição humana.

Hegel, muito próximo de Kant nesses ideários modernos como propiciador de um ponto de vista universal que formaria o espírito humano para o sumo bem, apesar de discordar da existência de uma *razão pura* como fundamento de uma ética universal, não descartou a idéia do *espírito absoluto consciente-de-si* graças à potência da razão. Hegel expressa o *desejo da pedagogia* como sendo essa busca racional por um estado mais elevado do que os anteriores, consignando por escrito o ideal de progresso. Ele diz que

o começo da cultura e do esforço para emergir da imediatez da vida substancial deve consistir sempre em adquirir conhecimentos de princípios e ponto de vista universais, [...] Quando enfim o rigor do conceito tiver penetrado na profundidade da Coisa,⁶ então tal conhecimento e apreciação terão na conversa o lugar que lhes corresponde. (HEGEL, 2002, p. 27)

Mais estritamente, se fala do conceito que seria capaz de abarcar e mapear a lógica do devir humano; que em Kant dissemos que se trata de uma incógnita para a *razão*, mas que comumente é chamado de *Coisa em si*, e em Hegel, como pode ser visto linha acima, trata da *Coisa*.

Prestemos mais nossa atenção nesse *desejo de absoluto* nas palavras de Hegel, transferido à *pedagogia* como ciência da formação do espírito:

A verdadeira figura, em que a verdade existe, só pode ser o seu sistema científico. Colaborar para que a filosofia se aproxime da forma da ciência – da meta em que deixe de chamar-se amor ao saber para ser saber efetivo – é isto o que me proponho. (HEGEL, 2002, p. 27)

Demonstra-se, portanto, acerca do que realmente foi e ainda é o projeto de modernidade iniciado com o Renascimento e as grandes navegações, fortalecido pelo Iluminismo, confirmado pelo processo colonizador/civilizador e efetivado no século da Revolução Industrial que se agarra de vez na crença de que a ciência é “o verdadeiro saber do espírito sobre si mesmo” (HEGEL, 2002, p. 540). O *saber efetivo* proposto por Hegel delinea melhor seu traço quando em uma passagem ele argumenta:

O movimento, que faz surgir a forma de seu saber de si, é o trabalho que o espírito executa como história efetiva. A comunidade religiosa, enquanto é inicialmente a substância do espírito absoluto, é a consciência tosca que tem um ser aí tanto mais bárbaro e rude, quanto mais profundo é seu espírito interior; [...]. (HEGEL, 2002, p. 540)

Foi nesse tom que a modernidade veio invadindo os espíritos vivos e mortos, fornecendo mecanismos e justificações para as ações efetivas promovidas pela *educação pedagógica*. A filosofia sai do simples filosofar para uma enérgica tentativa de fundar uma verdadeira ciência; um regime de verdade; um consenso hegemônico. A pedagogia desloca-

se da posição ingênua de mera acompanhante de crianças para ela própria formar os espíritos medievos desde a infância de forma efetiva e perseverante. Minha pretensão, portanto, está sendo destacar a ânsia que a busca da perfeição humana se faz expressa em discurso e em ação efetiva no *desejo da pedagogia moderna*: para Hegel, a verdadeira cultura deveria começar com uma “decidida modéstia; como no sistema pitagórico de educação, em que o aluno, nos primeiros cinco anos, tinha que ficar calado.” (DURANT, 1996, p. 278).

É neste ponto onde culmina o *desejo de modernidade* efetivado no *desejo da pedagogia* que introduzo a possibilidade da psicanálise de Freud segundo a perspectiva de Lacan de influenciar a educação não mais como forma de controlar o real; para sentir sua dinâmica nas variadas formas representacionais em que se manifesta. Mais ainda, ofereço uma via para desconstruir as esperanças humanas construídas sobre um ideal de plenitude concernente à consciência-de-si, à consciência-do-outro e à consciência-da-natureza associadas à vontade de progresso, que aspira, hegelianamente falando, a formação do *espírito absoluto*. Assim, este trabalho está à mercê dos desejos que o desejarem; destino-o àqueles que não mais desejam a modernidade como *habius, modus vivendi* ou *sintoma* para assim me afastar de qualquer pretensão generalizante e hegemônica.

Tento elaborar uma ferramenta para destruir a modernidade que em nós, seres desse tempo, atua como imperativo alienante que afasta muitos *modus* de vida. Eu tento não apontar para o novo, muito menos para o velho, mas para aquelas formas que foram pela modernidade sucumbidas. Não é preciso ir muito longe nem ser muito criativo para o sujeito subverter a lógica moderna: ir da *consciência* ao *inconsciente*. Basta olhar para aquilo que Kant detestava. Estou falando da diferença, ou seja, da diversidade de formas humanas que tanto o incomodaram. Ao invés de propor um retorno à Grécia Clássica, sugiro um voltar-se subjetivo a tudo aquilo que um dia foi considerado menor e bárbaro; diverso da cultura. A começar por aquilo que a psicanálise estima – a fala singular. Em suma, desejo destravar as línguas que um dia foram presas. Destruir a “língua” falante do aluno hegeliano que durante cinco anos deveria permanecer calado para que se formasse o *espírito absoluto*. Oferecer vias para que os espíritos – capenga, leproso, manco, louco e banguela – falem por si o que seus *inconscientes pensantes* disserem do lugar em que cada qual está posicionado em movimento. Desvendar um

pouco de seu ser no mundo já constitui uma grande subversão por parte do *sujeito*. Isso sem a ilusão que um dia o sofrimento e a alegria cessem.

PONTO DE CRÍTICA: O OUTRO, O IDEAL-DO-EU, O PROFESSOR E A MODERNIDADE

Pensemos que *ética* e *desejo* só existem mediante a existência da vida simbólica do *sujeito* marcada por uma série de processos e formações psíquicas que culminam no nascimento e nas vivências do *sujeito*. Matizado pelos ensinamentos conceituais da psicanálise, aponto que o *sujeito* vive as dimensões da *ética* e do *desejo* quando tem de lidar com o *complexo de Édipo* e seus derivados, como o *Outro*, os *Nomes-do-Pai*, a *Função Paterna* e o *Ideal-do-Eu*, pois estes o implicam. Em sentido estrito, pensemos na relação que o *analista* e o *professor* estabelecem com o *sujeito*, a *ética* e o *desejo*, como figuras que podem contribuir com a leitura do *desejo da psicanálise* e o *desejo da pedagogia*. Por se tratar de uma temática que opera com conceitos específicos da psicanálise, torna-se necessário esclarecer os referidos derivados do *complexo de Édipo* que atuam na educação.

Centrando nosso olhar na questão do *Nome-do-Pai* como sendo uma via por onde o professor, enquanto função se inseriria para desempenhar seu papel, o de substituir o pai social, que, após algum tempo de infância, é visto incompleto pelo filho. Essa substituição não quer dizer que o professor deva assumir o lugar de pai conforme a posição social de direito, mas, simplesmente, como um outro alguém funcional que ofereça apoio quando o sujeito vive suas difíceis e conflituosas escolhas no âmbito da cultura. Nas proposições recentes, o professor surgiria como um novo *Ideal-do-Eu* ao qual o aluno adolescente se identificaria porque acreditaria que o tal possuiria o *falo* que um dia o pai mostrou falho. Objeto de desejo da mãe, o qual deseja ter para possuir a mãe, para poder gozar – como uma fantasia – de maneira absoluta. Segundo sua fantasia de que quando crescer poderá satisfazer suas vontades como o adulto, mas que, no final das contas, ninguém goza tal como deseja.

Doravante, o *professor* é abordado no interior do tópico da *transferência*; exercendo a *Função paterna* ao se colocar *no lugar de Ideal-do-Eu* que o aguça sobre as atuações da *ética* e do *desejo* em geral,

que aqui os estreito no campo da psicanálise. Para tanto, retomo as palavras de Freud: As transferências

(Elas) são as novas edições ou fac-símiles das tendências e fantasias despertadas e tornadas conscientes no decorrer do tratamento psicológico; mas (que) têm uma particularidade, característica de sua espécie, que consiste na substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. (FREUD, 1987, apud GUTIERRA, 2004, p. 79)

As relações humanas, inclusive as relações escolares, estão em jogo na transferência. O professor recortará o discurso do seu aluno conforme suas marcas subjetivas, conforme, também, às representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, construídas no decorrer de sua biografia. O mesmo valendo para o aluno. Cabe lembrar das palavras de Freud em seu *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1987, p. 288), quando diz que, em sua época de estudante, ele e seus amigos costumavam transferir para eles, os professores, o respeito e as expectativas ligas ao pai onisciente da infância e depois começavam a tratá-los como tratavam seus próprios pais em casa. Confrontavam-se a eles com a ambivalência própria do convívio familiar com suas personagens em carne e osso.

As discussões são deslocadas a outro aspecto da transferência, necessário para que ocorra a aprendizagem: a transferência de expectativas e ideais. Bem como a questão às voltas disso tudo – a transferência – está na maneira como o analista e, em nosso caso, o professor, lida com ela, o que nos remete ao *desejo* e à *ética em psicanálise*, implicando a *educação pedagógica*. Por conseguinte, retoma-se a seguinte questão: qual a relação entre *psicanálise* e *pedagogia* em termos de atitude e ação por parte desta última? Em termos de *um agir no mundo*, o professor exerce a função de *Lei* ou de *Ideal-do-Eu*?

O que é o *Ideal-do-Eu*? Iniciemos com a constituição do *sujeito* na visão da psicanálise na qual a mãe é uma representação fantasiada – aqui chamada de *Outro* – do sujeito que ali no *isso pensante* advirá. O ser nasce vazio no que concerne a simbolismos, signos e sentidos acerca de sua existência. O ser é, em princípio, um *isso* – *id* – que será significado por um *Outro-mãe* que lhe dará respostas – significantes, como o nome – às coisas que irrompem de seu interior e exterior. O que não quer dizer que serão respostas objetivas, pois se configuram no mundo do ser que acaba de nascer, de imagens concomitantes às manifestações pulsionais

que se configuram em um plano de fantasia, em um plano mítico a caminho do simbólico, das exigências da *Lei*.

Se com muitas ressalvas pensarmos em uma cronologia clínica, na seqüência do nascimento, temos o advento de um *eu-ideal*; a imagem do outro que se produz sobre o corpo do *sujeito – eu real* da infância mais remota – que completa como se fosse ele próprio, o corpo ditado pela imagem do outro que atravessa o *corpo real*, o que daria o nome de *estádio do espelho*. Posteriormente, ele tenta destruir tal imagem, retomando, assim, a questão da agressividade do narcisismo primário. Com efeito, posteriormente teríamos a configuração de um narcisismo secundário quando o sujeito tenta manter os privilégios do *eu-primário* não mais através do *eu-ideal* como restos fragmentados da mãe-Outro. Agora, a busca pela posição privilegiada é realizada por meio de um *Ideal-do-Eu*, que se configura no discurso do Outro, só que, ao invés de ser construído sobre o *corpo real*, o discurso se volta para uma imagem que deve ser almejada. Inversamente, vem instalar-se no coração do ser, para apontar um furo no *eu-ideal*, um indicador: introjeção, relação com o simbólico (LACAN, 1998, p. 662).

O *Ideal-do-Eu* é uma instância do simbólico, que corresponde aos traços que o sujeito supõe esperarem dele, realizando uma ponte entre *Ideal-do-Eu* e a *Função Paterna*; que no tempo final do Édipo a criança percebe que não é tudo para mãe; a possível contemplação do desejo materno está em outro lugar que não na criança – *eu-ideal* –, portanto, aquele comporta traços a serem almejados. O *Ich-Ideal* (ideal do eu, grifo meu)

é o outro enquanto falante, o outro enquanto tem comigo uma relação simbólica, sublimada, que no nosso manejo dinâmico é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente da libido imaginária. A troca simbólica é o que liga os seres humanos entre si, ou seja, a palavra, e que permite identificar o sujeito. (LACAN, 1996, p. 166). *Ich-Ideal*, enquanto falante, pode vir situar-se no mundo dos objetos ao nível do *Ideal-Ich* (eu ideal, grifo meu), ou seja, ao nível em que se pode produzir essa captação narcísica com que Freud nos martela os ouvidos ao longo deste texto. (“Sobre o narcisismo: uma introdução”. Grifo meu). (LACAN, 1996, p. 166)

Geralmente permanece a sugestão de que o pai social é condição *sine qua non* para a constituição do *sujeito*. O que não é verdade. Quem

realiza a *Função Paterna*? Ora, o desejo da mãe. Ou seja, o desejo da mãe é o *Pai*, é aquilo que chamamos de *Função Paterna*. Sendo assim, o que é o *Nome-do-Pai*? Por uma questão lógica, se o *Pai* é a mesma coisa que o desejo da mãe, o *Nome-do-Pai* não pode ser outra coisa senão o *Nome-do-desejo-da-mãe*. E como o desejo nunca é desejo de alguma coisa específica, mas, sim, de um desejo que permanece desejante, temos um *desejo-da-mãe* que investe em outros objetos além da criança. O pai é um dos *Nomes-do-desejo-da-mãe*, momento em que ocorre toda a perplexidade do Édipo. O *sujeito* se engana ao pensar que a *Lei* é o pai, sendo que, no entanto, a *Lei* está imbricada no fato de que a mãe desejou alhures.

Quando falamos que a *Lei-Pai* é o próprio desejo da mãe, isso quer dizer que o desejo da mãe barra a própria mãe-Outro, que, do contrário, gozaria sem limites sobre o filho-objeto, impedindo que este desejo desvendasse pela via da falta do Outro enquanto via para a *subversão do sujeito* em direção ao mundo da linguagem. Portanto, o Outro falta para o *sujeito* quando a mãe deseja algo para além do filho, para que este também transcenda o desejo da mãe-Outro, é o *sujeito* que apreende a si como faltante, cujo desejo é impotente para ordenar que o Outro ali continue, a lhe servir. O Outro dá sentido ao grito supostamente vazio da criança.

O *sujeito* se compraz em encontrar ali as marcas de resposta que tiveram o poder de fazer de seu grito um apelo. Assim ficam circunstâncias na realidade, pelo traço do significante, as marcas onde se inscreve a onipotência da resposta. Não é à toa que essas realidades são chamadas de insígnas. O termo, aqui, é nominativo. É a constelação dessas insígnas que constitui para o *sujeito* o Ideal do Eu. (LACAN, 1998, p. 686)

O *Ideal-do-Eu* está imbricado na constituição do *sujeito* diante da *Função Paterna*. A pergunta é: como pode o professor entrar enquanto função? Um lugar a sustentar, ocupar a *Função Paterna* ao mesmo tempo em que está posicionado enquanto *Ideal-do-Eu*, sendo que o primeiro tem uma função *desalienante* – em relação ao Outro – e o segundo retoma algo que é da ordem da alienação ao Outro, respectivamente? O *Ideal-do-Eu* está relacionado não com o desejo da mãe que serve de *Lei*, que serve de *Pai*, mas, sim, com seu gozo, com a alienação do *sujeito* em

relação às insígnias do Outro. Este, como um discurso que dá respostas às questões do *sujeito*, e que, se não for barrado, permanecerá dando respostas até o fim da vida deste, sem que permita advir faltas de respostas acerca de sua existência. Sumariamente, o *Ideal-do-Eu* está propriamente na figura que encarna o desejo da mãe implicando um *Nome-do-Pai*, o *Nome-do-desejo-da-mãe*, o *Nome-da-Lei* que não é o pai mesmo, mas os significantes do Outro sobre ele que está relacionado com o *supereu* que participa da ordem da alienação ao gozo e não do desejo.

Segundo Lacan, Freud supõe que o supereu seja uma instância que cumpriria a missão de velar pela segurança da satisfação narcísea decorrente do *Ideal-do-eu*, e que, para esse fim, observasse e vigiasse de maneira ininterrupta o *eu atual*, na maneira de um gozo do Outro (LACAN, 1996, p. 58). Contudo, dizemos que tal gozo deve ser barrado. Implicando a pulsão barrada no outro, com o sentido de permitir que advenha o desejo na mãe e na criança em troca do gozo. Para Lacan,

o superego é uma lei desprovida de sentido, mas que, entretanto, só se sustenta da linguagem. Se eu digo virarás à direita, é para permitir ao outro ajustar a sua linguagem à minha. Esse esforço para chegar a um acordo constitui a comunicação própria à linguagem. Esse tu é tão fundamental que intervém antes da consciência, funciona como vigilância. Tu não é um sinal, mas uma referência ao outro, é ordem e amor. (LACAN, 1996, p.11)

O problema que aí encontro está no fato de que o Outro se faz importante até certo ponto, até o sujeito se constituir e assim poder caminhar e encaminhar sua vida. A educação escolar, de uma forma geral moderna, opera com a sustentação deste Outro na realidade para que o sujeito a sustente ainda mais na subjetividade. A lógica não é de abandono, mas de aprisionamento. A questão está na presunção da educação moderna querer sustentar um Outro – discurso – que forje um *Ideal-do-Eu* no qual o sujeito deve se agarrar sempre a tais insígnias, como se fosse a única alternativa formal para viver a vida. Por exemplo, como foi expresso anteriormente, agora em outros termos, vemos o *Ideal-do-Eu* se expressando pelo *imperativo categórico* kantiano, o *tu deves* idealizado por Kant.

La “razón” es, para Kant, la capacidad de las ideas, que reduce toda la experiencia y todos los actos a um algo total, absoluto, a los

fines últimos de la vida, y no a los fines puramente relativos del simple entendimiento, a los que se ajusta nuestra existencia corriente. (NOHL, 1954, p. 67)

Pensar a psicanálise como uma *via para a subversão do sujeito* sobre sua moderna atenção pedagógica à consciência é prezar por uma posição *ética* sobre os regimes de verdade como *Ideais-do-Eu*, provindos do Outro que simplesmente diz: “*Cale a boca e vire à direita!*” Ora, podemos pensar que o Outro moderno diz: “*Vire à direita!*” Não por necessidade em relação ao mundo da vida. Vemos isso nos discursos políticos do Estado, que colocam às crianças a esperança de que cumpram com o ideal de se alcançar a civilização superior.

O outro está entre a alienação e a desalienação do *sujeito*. Está implicado na *Função Paterna* ao tempo em que aponta para o *Ideal-do-Eu* que, apesar de alienante, é peça fundamental na inserção do *sujeito* no universo simbólico, pois se apresenta como exigência da *Lei*. Entretanto, o trabalho *psicanalítico* é o de destituir esse Outro que um dia foi fundamental na colocação da *Lei* e do *Ideal*, para que o *sujeito* se retire da moralidade cega, em direção a uma ética; enquanto o trabalho *pedagógico* se realiza na afirmação do Outro com seu *Ideal*, sua demanda, eliminando possibilidades do *sujeito* atuar dialeticamente com seu Outro; sua função é cumprir com o ideal e pronto. Distintamente da opinião de alguns que tentam justificar a relação entre *psicanálise e educação* pelo viés da necessidade de que o professor atue como *Ideal-do-Eu* para motivar a sublimação da *pulsão* por parte do aluno, retomo a idéia de Freud que separa *sublimação* do *Ideal-do-Eu*. A primeira é diversa e autônoma referente à segunda.

A formação de um ideal do ego e a sublimação se acham relacionadas, de forma bem diferente à causação da neurose. Como vimos, a formação de um ideal aumenta as exigências do ego, constituindo o fator mais poderoso a favor da repressão; a sublimação é uma saída, uma maneira pela qual essas exigências podem ser atendidas sem envolver repressão. (FREUD, 1996, p. 101)

Vejamos ainda melhor:

é verdade que o ideal do ego exige tal sublimação, mas não pode fortalecê-la; a sublimação continua a ser um processo especial que

pode ser estimulado pelo ideal, mas cuja execução é inteiramente independente de tal estímulo. (FREUD, 1996, p. 101)

Deslocando esta explicação para a *pedagogia*, encontramos sua posição do lado do *Ideal-do-Eu*, logo, do lado da *repressão*. Algo que, na visão do próprio Freud, é prejudicial à própria civilização, apesar da repressão ser fundamental para a constituição desta última. Portanto, lanço a idéia de que a educação não deve operar com formações de ideais tal como propõe a modernidade. Ou, ainda, utilizar a *psicanálise* para sustentar o professor no lugar de *Ideal-do-Eu* seguindo a interpretação de que é através desse que se torna possível a sublimação. Para tanto, no ponto onde estamos, torna-se interessante pensarmos na *subversão do sujeito* como prática dialética do *sujeito* na condição de objeto no mundo do Outro moderno do *dever-ser* que parte do racionalismo, para uma posição de falante, ou seja, vivente no mundo da linguagem, no mundo do Outro.

PONTO DE CRÍTICA: ÉTICA E DESEJO NA RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E PEDAGOGIA

Discutamos acerca do *desejo* da *psicanálise* na forma como ele se configura no tão discutido tema *o desejo do analista* e veremos até que ponto a *psicanálise* e a *educação pedagógica* podem se relacionar. O que é o *desejo do analista*? Os psicanalistas irão dizer que essa temática não pertence ao desenvolvimento teórico de Freud, mas que é exclusivo das elaborações de Lacan. Quiçá, possa se ver um indício desta discussão nos escritos freudianos, porém, não de forma específica e determinada, mas em termos de uma ligação anacrônica, quando ele elabora a *contratransferência*. Harari (1990, p.42) diz que é incorreto alguns pretenderem fazer este conceito (co)responder às considerações de Lacan acerca do desejo do analista, mas que alerta que é preciso advertir que onde termina a conceitualização da contratransferência – no original: *Gegenübertragung*: transferência recíproca – aparece o *desejo do analista*.⁷

Neste sentido, cabe lembrar que a crítica psicanalítica de Lacan é dirigida sobre tantas outras psicanálises, tais como a de Melaine Klein e Anna Freud, que atingem justamente a concepção de que o processo analítico se dá em termos intersubjetivos. Para Lacan, é o sujeito do

analisando que única e exclusivamente deve estar em pauta no contexto analítico. O que não descarta a dificuldade de se colocar isso em prática, pois que é o *desejo da psicanálise* – o *desejo* de Freud – que deu abertura a tal possibilidade clínica.⁸

O que é o *desejo do analista*? Não se deve confundir o *desejo do analista* com o desejo de ser analista, nem com o desejo de um analista em particular, com nome e sobrenome. No seminário 8 *A transferência*, Lacan assinala onde se estabelece esse desejo do analista. Diz: é um desejo mais forte, é um *desejo de morte*, que significa que existe uma dimensão desiderativa do analista presente no fato de se propor a tolerar um lugar semelhante. Está em jogo algo mais importante que atender o desejo do Outro (HARARI, 1990, p. 42). Outro e *sujeito* são separados, apesar da concepção de que o *sujeito* é constituído a partir do primeiro; o *sujeito* não passa de “um perdido” que se desencontra e se constrói em seus tropeços referentes a tudo que está no mundo e em seu corpo: a *natureza*, a *civilização* e a *pulsão*. Sendo que o Outro, apesar de parecer absoluto, é só mais uma referência.

Assim, torna-se incompatível um desejo de morte – analista – com um desejo obsequioso – Outro –, que só quer alimentar, cuidar, formar o outro/sujeito em demasia – tal como se configura o *desejo da pedagogia* na figura do professor –, e que, portanto, necessita ser barrado. A habilidade na direção da cura consistirá, pelo contrário, em não responder ao desejo do Outro, conquistando então a possibilidade de se articular para sustentar o lugar de analista (HARARI, 1990, p. 43). Aliás, de maneira perplexa, *desejo é desejo de nada*.⁹

O desejo é mesmo essa coisa paradoxal; algo que anima e desanima. Anima em prol de um desanimar, na acepção de uma ausência de tensão em vida. Se formos retomar o conceito de *pulsão de morte* em Freud, teremos de lembrar que essa *morte* é metafórica em relação a uma pulsão em direção a um estado anterior que se caracterizava – mesmo que em fantasia – como sendo um estado de ausência absoluta de tensão. Vide o *princípio do Nirvana*. O bebê está nesse ponto onde a vida só quer retornar à calma absoluta. O outro enquanto Outro entra justamente aí para “tocar”, bem de leve, mas de forma significativa, o circuito pulsional do bebê, dando-lhe sentido; constituindo o sintoma: a verdade do sintoma está no desejo primordial do Outro, cujo gozo puro e imediato deve transformar-se em gozo mediado pelas vias do significante. Como se fosse um engano, o sujeito passa a buscar calma,

preso às insígnias do desejo do Outro que, para o *sujeito* constituinte, não passa de demanda obsequiosa – dentro da ética do bem-estar – deste Outro, que tenta preencher o sujeito vazio. O *Ideal-do-Eu* está bem por aqui, na demanda do Outro, articulada ao seu desejo que é oferecido ao *sujeito*.

Vide as atitudes das mães que procuram deixar seus filhos em condição de puro conforto, onde nada lhes falte, nem calor, muito menos alimento. O paradoxo do desejo que é do Outro está no fato de nada desejar, visto que deseja que nada aconteça ao seu filho. Assim, o Outro oferece insígnias por meio dos significantes, formando uma via para que a pulsão goze alhures que não na morte. Mas não é isso que o analista como representante da psicanálise deseja. Poderia dizer que o analista deseja justamente algo diferente; deseja que a análise se atenha, traga, faça advir conflitos, tensões entre os *significantes* e a *pulsão*. De certa forma, ele deseja isso, mas não exatamente. O analista deseja que o analisando continue a análise, pois desse desejo pode nascer um saber acerca do não sabido, elevá-lo ao plano da verdade do sintoma do sujeito, que não passa de um *desejar* – por parte do analista –, *colocar em questão* a posição do *sujeito*, ou seja, qual a anunciação do enunciado ou, ainda, em que estrutura ou ordenamento discursivo o enunciado do *eu* se encontra.

Por isso, o desejo do analista é um desejo de morte, posição que vai contra o desejo do Outro que quer que a criança viva a qualquer custo por pura demanda de amor. Quiçá, a voz do analista seja a voz do coro em *Édipo Rei*, ao dizer que “melhor seria não ter nascido” (Cf. SÓFOCLES, 2006). Deixando Lacan falar, ficaria da seguinte forma: a análise leva o “sujeito como aquilo que ele foi para o Outro em sua ereção de vivente [...], que o sujeito é chamado a renascer para saber se quer aquilo que deseja... É esse o tipo de verdade que, com a invenção da análise, Freud trouxe à luz” (LACAN, 1998, p. 689). O desejo do analista evidencia o mistério – simbólico – da morte e do nascimento sem fundamento divino. O ser simplesmente nasce. Não há explicação! Diferente da *pedagogia* que tem a educação como algo lindo e divino.¹⁰ Em análise, o *sujeito* retorna a essa posição esquecida. Devido a essa condição desamparada do nascimento sem precedentes que não seja o desejo do outro, o ser encontra nesta investigação uma *falta de ser*. Isso quer dizer que quando o *sujeito* profere a pergunta: *o que o outro quer de mim?*, ele está em busca do motivo original que o fez existir. Contudo,

ninguém possui a resposta. O Outro, no máximo, ofereceu alguns sentidos primevos, aos quais o sujeito acaba encontrando em análise um sentido ontológico muito particular de sua existência para construir outros sentidos.

É desta maneira que entendemos o *inconsciente* como algo que é da ordem do *não realizado* ou *não reconhecido* que permanece no nível do *impossível: saber por quê?* Isto é, trata-se de um *fazer sem saber*, sem escolha, que remete à dimensão do *supereu*: “Faça! Goza! Senão, não lhe protejo mais”, diz o Outro. Por isso, a necessidade de elevar o saber a uma dimensão de verdade acerca do próprio sintoma. Assim, entendo que o *desejo do analista* está imbricado no *desejo do sujeito*, ou melhor, o resto do desejo que sobrou para o *sujeito*; o de querer saber da existência; que não é só a própria, mas a existência de tudo, do mundo e das coisas, no intuito de acabar com a tensão que a existência promove. Todavia, a psicanálise sabe que isso não é possível. Ou melhor, é justamente aí que a psicanálise subverte o *sujeito moderno*, metaforicamente o *sujeito hegeliano*: o *espírito absoluto*, para trazê-lo à tona ao invés de colocá-lo em qualquer lugar. Sendo que ele esteve onde sempre esteve, em um ponto onde o *espírito absoluto* não passa de um *ideal utópico*; onde a totalidade de sua existência está sob a alteridade virtual do outro semelhante que lhe dá a noção de seu lado invisível.

Para tanto, o analista de nome e sobrenome deve morrer em análise, pois do contrário estaria articulado ao *Ideal-do-Eu*, que implica na formação do sintoma em prol da existência do *sujeito*. A esse respeito, Lacan apresenta-nos um exemplo clássico de Freud; uma passagem do *caso Dora*:

Lembrem-se do que Freud fez com Dora. [...] Disso resulta – ele não se apercebeu da posição de Dora, quer dizer, do que era o objeto de Dora. Como dirige Freud sua intervenção? Aborda Dora no plano do que ele próprio chama resistência. O que quer dizer isso? Eu já o expliquei a vocês. Freud faz intervir, é absolutamente manifesto, seu ego, a concepção que ele tem daquilo para que é feita uma menina – uma menina é feita para amar os meninos. Se há a ago que não vai, que a atormenta, que está recalçado, só pode ser, aos olhos de Freud, isto – ela ama o Sr. K. (LACAN, 1996, p. 212-213)

Podemos dizer que o equívoco de Freud foi tentar ser analista, isto é, agir certo e racionalmente. Harari expressa que se o analista

acredita todo o tempo que o é, poderia afirmar que está apegado a uma crença do tipo paranóide devido à questão megalômana em que se pode reconhecê-lo, e a corresponde certeza na identidade com relação a si mesmo, podendo desembocar numa paralisia em relação ao trabalho de produção e criação da existência movida pela *falta de ser* que, em suma, refere-se a uma falta de identidade (HARARI, 1990, p. 43).

Após uma porção de ditos e não-ditos, como fica a relação entre *psicanálise* e *pedagogia* no que implica o *desejo* e a *ética*? A que serviria a *psicanálise* à *pedagogia*? Qual é o *desejo* e a *ética* da *educação pedagógica*? É o mesmo, como vimos, que o da *psicanálise*? Recorrendo a André Lalande, em seu *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*, a fim de sacar o caráter fortemente científico da *pedagogia*, encontrei a seguinte consideração que servirá apenas como uma base para outras considerações:

Littre, cingindo-se à etimologia, definia esta palavra: “Educação moral das crianças”. H. Marion (*Dict. de pédagogie de Buisson*, 1^o edição, sub V) criticou esta fórmula fazendo notar: 1^o, que a pedagogia é diferente da educação e mesmo da arte empírica e espontânea de um bom educador; 2^o, que a pedagogia concerne ao corpo e à inteligência, assim como à moralidade. Propõe-se, portanto, defini-la: “Ciência da educação, tanto física como intelectual e moral” (2238^a.) Ela deve, diz ele, recolher e basear-se em todos os dados positivos da fisiologia, da psicologia, da história, que dizem respeito à natureza das crianças. (LALANDE, 1996, p. 799)

Diferentemente da *psicanálise*, a *pedagogia*, por meio do *professor*, não questiona o *sujeito* diretamente, os significantes que o representam. Ela utiliza artifícios externos ao *sujeito* como os conhecimentos objetivos produzidos pelas diversas ciências modernas como a psicologia, a fisiologia, a física, a química e assim por diante. Grosso modo, a *pedagogia* não quer saber da realidade do *sujeito/aluno*. Quando este rompe com a coesão sistêmica da linguagem, a *pedagogia* recorre a fontes tidas como mais confiáveis. Destarte, o *sujeito*, quando no interior de nossa sociedade científica, é impedido de falar, e quando se atreve, não lhe dão ouvidos ou tamponam-lhe a boca. Ou seja, quase sempre a *pedagogia* recorre à suas companheiras de modernidade, tais como a *psiquiatria*, a *medicina*, a *sociologia*, a *psicologia* e a *psicanálise*, no intuito de apreender o *sujeito* em sua totalidade (Cf. NOHL, 1954, p. 11).

A *educação moderna* do projeto iluminista proferiu suas ações através de seus mecanismos institucionais, sendo que o principal foi e continua sendo a Escola que, por medidas arbitrárias, foi sendo instalada em todo o mundo, levando os novos ideais para as civilizações, pensando serem estas aglomerados unívocos de pessoas, ignorando que não havia unidade sólida ou continuidade entre as culturas dos povos. A modernidade funda um *sujeito* que não pode falar porque é visto como sendo desprovido de espírito e subjetividade. É a ação dos civilizados sobre os selvagens (Cf. KANT, 2004, p. 78).

Quando se parte da premissa de que todos são iguais permite-se que se tome como parâmetro de igualdade um certo tipo homem, que podemos chamar equivocadamente, por causa da perspectiva generalizante, de europeu. Sendo assim, não significa que todos os povos são iguais, mas, sim, que todos os povos devem ser iguais aos modernos em cada detalhe.¹¹ Vejamos que Kant (2004, p. 78) opera com exemplos de sua cultura. Ou seja, uma coisa é dizer que as crianças devem ser educadas conforme a cultura e munidas de todos os conhecimentos relacionados à melhora da sobrevivência de seu povo. Outra situação é pensar que sinônimo de cultura é cultura postulada pela modernidade, e que todo conhecimento válido é assim

ciência, que é a coroa de um mundo do espírito, não está completa no seu começo. O começo do novo espírito é o produto de uma ampla transformação de múltiplas formas de cultura, o prêmio de um itinerário muito complexo, e também de um esforço e de uma fadiga multiformes. (HEGEL, 2002, p. 31)

Assim sendo, concebo que a *pedagogia* não opera com uma educação, mas, sim, com uma reeducação. As crianças ingressam na escola com uma carga considerável de conhecimentos acerca de sua existência; possuem um modo particular de falar e sentir. Mas a escola através da *pedagogia* tenta cumprir com aquilo que sempre se propôs: reeducar as crianças. Ensinar-lhes uma nova gramática, uma nova geografia e uma nova história, tanto no que concerne às formas de se realizar tal feito quanto em relação aos conteúdos valorativos.

Em suma, o *desejo da pedagogia* não é o mesmo que o *desejo da psicanálise*. A primeira deseja inculcar um saber; a segunda, que um *saber* seja sacado através da fala do *sujeito*. De fato, são duas perspectivas

diferenciadas e não-complementares. Não posso propor a “melhora” da *pedagogia moderna* por meio de uma reflexão psicanalítica porque esta não propõe a existência de um mestre. Primeiro, porque ele é condição de existência, isto é, inevitável. Segundo, porque ele não existe de fato, senão em fantasia. Condição que convida o *sujeito* a produzir um saber próprio. Mas, como falar em saber próprio em um tempo onde a verdade está nas mãos da ciência sem a qual a *pedagogia* não se autoriza a falar? Mais ainda, como produzir um saber particular e assim poder socializá-lo em um tempo onde o que vale são dizeres pautados em argumentos de autoridades que dão a ilusão de Gozo pleno? O *sujeito da pedagogia* é um ser dependente; só autorizado a falar por meio dos dizeres reconhecido pela *ciência*. Modo este que o coloca como sempre impossibilitado de expressar uma verdade. O *sujeito* na modernidade necessita de um método para que sua verdade não lhe atrapalhe na ilusão da verdade absoluta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que a problemática que vem se desenvolvendo desde os tempos de Freud, ao desejar relacionar os saberes da *psicanálise* às *práticas e teorias pedagógicas*, até então não foi pensada fora da perspectiva *pedagógica moderna* surgida da demanda por controle e exatidão sobre as ações do *sujeito* posto na posição de *objeto*. Assentada em solo científico, a *pedagogia* recorre à *psicanálise* na tentativa de retirar o *sujeito* das cenas de produção de saberes que visa elaborar seu desamparo. Sendo assim, a *psicanálise* acaba por ser retirada de seu campo ético, pois é fixada na mesma posição em que, por exemplo, se coloca a psiquiatria, a medicina, a psicologia etc., que se oferecem como soluções do problema da existência. A ciência atola o *sujeito* na posição daquele que nada sabe acerca de si e do mundo, enquanto a *psicanálise* deseja saber acerca do possível saber do *sujeito* calado. Portanto, pensar em uma relação entre *psicanálise* e *pedagogia*, nesses termos, é impossível. São *éticas e desejos* que se anulam. Entretanto, este ensaio marca o início de uma propositura indicadora de que a *psicanálise* pode contribuir com a educação, se esta partir da idéia de que, segundo Lacan (1998, p. 807–842), o *sujeito* subverte sua posição em face do Outro na medida em que o percebe castrado, o que poderá levá-lo a desconstruir a *pedagogia* no advento de uma outra perspectiva educacional, na qual o *sujeito* possa falar sobre os saberes científicos ao invés de ser falado por eles.

A ciência moderna tentou crer que o *sujeito* e a *Coisa/Real* estão sob a lógica de causa e efeito, sendo que, a partir daí, concebe-se uma visão sistêmica da qual bastaria mapear todas as variáveis do objeto, tal como a tradição da física e da *física social* positivista de Comte se aventuraram. Da mesma forma, a *pedagogia* assentada no *status de ciência da educação* busca incessante e infinitamente o controle de todas as forças, de todas as variáveis que constituem seu *sujeito sem voz e sem luz*. Desde a mais tenra infância escolar, aprendemos a diferenciar os *animados* dos *inanimados*, estes, *os objetos mudos*, cujo ideal da ciência vinculado é o de reduzi-los “ao que se pode fechar e atar num sistema de interação de forças” (LACAN, 1996, p. 224).

Sem temer um equívoco ou tropeço, o *desejo da pedagogia*, que reclama de nossa indisciplina e de nossa “burrice” em relação à “grandeza da modernidade”, configura-se nas ações de controle. Para tanto, aclama o professor desesperado: “Ah! *Que maravilha seria se eu fosse detentor de uma poção mágica que fizesse com que todos permanecessem parados, calados e desejosos de minhas palavras!*” Por exemplo, na

ciência, o sujeito não é finalmente mantido a não ser no plano da consciência, porque o sujeito na ciência é no fundo o cientista. É aquele que possui o sistema da ciência que mantém a dimensão do sujeito. É o sujeito, na medida em que é o reflexo, o espelho, o suporte do mundo objetual. Freud, pelo contrário, mostra-nos que há no sujeito humano algo que fala, que fala no pleno sentido da palavra, quer dizer, algo que mente, em conhecimento de causa, e independentemente do que traz a consciência. É – no sentido evidente, imposto e experimental, do termo – reintegrar a dimensão do sujeito. (LACAN, 1996, p. 225)

Para concluir, é necessário articular tudo isso que foi concentrado no parágrafo anterior referente à idéia principal deste escrito com o aspecto mais importante da psicanálise, isto é, sua perspectiva clínica. Destarte, conceber a *subversão do sujeito* nestes termos é o mesmo que conceber seu nascimento não no sentido de sua época na história da ciência ou da filosofia, mas em seu nascimento representado no cotidiano de cada criança como *sujeito nascente*. A *subversão do sujeito* se dá quando este sai da condição de objeto do Outro para a de falante no campo deste, a linguagem. Isso só é possível, por incrível que pareça, não pelo viés do acerto racional, da completude, da retidão de um querer

centrado em uma moral humana acerca do bem e do destino humano de ser grande e absoluto. A *subversão* ocorre no tropeço em relação à condição de objeto, quando não mais se consegue sustentar tal posição de objeto fálico que tenta satisfazer a humanidade. O *sujeito* passa a falar justamente quando falha em direção à demanda do Outro. Nasce o *sujeito*, nasce o *desejo* no lugar da falta, de algo não realizado, diante de um desconforto.

Na escola, o *sujeito* subverte-se ao mundo da linguagem todos os dias, em todos os seus tropeços que a *pedagogia* tenta concertar ou mascarar. Por mais estranho que possa parecer, o *sujeito* fala, subverte-se ao mundo humano, apesar da *pedagogia*. Todos os dias são presenciados *crianças escolares sem luz* aquém do *desejo da pedagogia*, aquém do *desejo da modernidade*, justamente, advindas à condição de *sujeitos de desejo e de linguagem*, para além do ideal de *objeto da ciência*, cuja característica principal é o de ser totalmente manipulável. Trata-se de vivenciar o *sujeito* deslocado de qualquer parâmetro dicotômico que varia entre os entendimentos do eu e seus ideais: o *fracasso* e o *sucesso*, o *afinado* e o *desafinado*, o *certo* e o *errado*, a *harmonia* e a *desarmonia*.

ABSTRACT

This essay tries to contribute with the reflections about the relationship between *psychoanalysis* and *pedagogical education*. The focuses of this work are not the possibles or impossibles contributions that *psychoanalysis* could offer to the *pedagogical methodologies*. The focus of this essay is about the *wish* and the *ethics* on both trying to feed possibilities for an education that prioritizes the subjected in its position of speaker on the language's world. This analysis is divided into: a) an introduction on Freud's reflection about education; b) pedagogy's *wish* concerning the modernity; c) mapping of the construction of pedagogy's *wish* on Kant and Hegel; d) an introduction to the theory about the Other and ego Ideal concerning to the professor in modernity; e) reflection about *ethics* and *wish* between *psychoanalysis* and *pedagogy*; f) final considerations.

Keywords: pedagogy; psychoanalysis; subjected; subversion.

NOTAS

1. Plaisance e Vergnaud, em estudo recente que resultou no trabalho de título *As ciências da educação*, disseram que atualmente tem preferência a expressão *ciências da educação*, sendo que verifica-se uma perda de legitimidade do

uso singular, *ciência da educação*, bem como das expressões *pedagogia científica* e *pedagogia experimental*, que tiveram, contudo, seus tempos de domínio. (PLAISANCE e VERGNAUD, 2001, p. 17) Todavia, acredito que tal alteração terminológica em relação à *educação moderna* tenha um caráter formal, pois a estrutura do pensamento científico moderno continua prevalecendo, o que me autoriza operar, no contexto deste trabalho, com o termo *pedagogia*.

2. Lembrando que Freud, em seu *Mal-estar na civilização*, menciona três elementos que sempre afligiram e causaram descontentamento no homem. Primeiro, a degeneração do próprio corpo; segundo, os fenômenos naturais e, em terceiro, e o pior de todos, segundo ele, a relação entre os homens.
3. RACIONALISMO D. *Rationalismus*; E. *Rationalism*; F. *Rationalisme*; I. *Racionalismo*. 1º B. Doutrina segundo a qual todo conhecimento certo provém de princípios irrecusáveis, *a priori*, evidentes, de que ela é a consequência necessária e, por si só, os sentidos não podem fornecer senão uma idéia confusa e provisória da verdade. (Descartes, Espinosa, Hegel). (LALANDE, 1996).
4. O termo *desejo de modernidade* significa dizer que a Modernidade constitui a busca de superação de todas as mazelas da humanidade por meio de uma perspectiva de progresso no presente e em um futuro próximo. Mais além, no português de Açores, o termo *moderno* significa calmo, moderado, calado. Bem como, na região nordeste de Açores, *moderno* significa *de cor clara, não intensa*. Sendo assim, podemos estar pensando que a própria palavra carrega o próprio sentido do que aqui estou chamando de *desejo de modernidade*, já que posso também estar dizendo que tal *desejo* é desejo de calma, de sossego. O que me parece muito interessante, de modo que, Lacan disse diversas vezes que, no final de contas, o *desejo humano é desejo de nada que possa ser nomeado*. (LACAN, 1985, p. 281). Tal idéia retoma o conceito de *Princípio do Nirvana* em Freud, ao se contrapor à idéia comum de que o ser humano busca a sobrevivência por instinto natural, pois o ser humano busca o apaziguamento das tensões, cuja representante mor é a morte como símbolo do descanso eterno.
5. Em complemento à nota anterior sobre o referido termo, digo que sua presença se faz importante na medida em que ele traz à tona uma rede de discussões atentas em esclarecer o princípio ou a materialidade dos sentimentos humanos cuja explicação não pode ser reduzida à cultura. Bachelard pode ajudar-nos com as seguintes palavras: “continuando a seguir o ideal de intelectualização, muitos arqueólogos pensam ainda que tornariam mais fácil a compreensão da lenda se reencontrassem as plantas da construção de Dédalo. Mas, por mais úteis que sejam as pesquisas dos fatos, não há boa arqueologia histórica

sem uma arqueologia psicológica” (BACHELARD, 2003, p. 161). Mas se para o leitor essas palavras soarem como simples argumento de arbitrária autoridade, evoco aqui os dizeres de uma obra relativamente recente comparada à de Bachelard que data de 1948: “Finalmente, as pesquisas recentes incorporaram também as contribuições das ciências afins à história (como antropologia, arqueologia e lingüística), as quais se desenvolveram muito nas últimas décadas. (...) É o caso, por exemplo, dos recentes estudos lingüísticos, que permitiam deslindar mentalidades e discursos, formas de pensar e de se exprimir de colonizadores e colonizados e mostraram aos historiadores a importância de se analisar as narrativas dos povos que eles estudam. É o caso das pesquisas arqueológicas contemporâneas, preocupadas em recuperar não apenas a cultura material, e que por isso permitiram lançar luz sobre costumes e mentalidades da América antes de 1492” (AMADO, 1992, p. 29).

6. O termo *Coisa* designa na filosofia de Hegel algo comparado ao real. Trata-se de uma substância que possui existência individual e concreta por si mesma. Mais além de Descartes, Kant conceituou *Coisa* como sendo a *coisa em si* cuja existência é independente do espírito e do conhecimento que este tem dela. Para Hegel, a ciência efetiva que pretende, visa exclusivamente dominar a *Coisa*. É interessante ainda pensar, nesta nota, que hodierno a Hegel viveu Schopenhauer, o qual à sua filosofia racionalista se opôs. Enquanto Hegel deseja *penetrar na profundidade da Coisa* mesma para dominar seus motivos, causalidades e efeitos, Schopenhauer intui realizar o mesmo, só que considerando a natureza da causalidade em sentido estrito que impera em uma pedra da mesma forma que em nós. Assim, só podemos intuir a profundidade da *Coisa* a partir de nosso próprio corpo. Pensar atingir a *Coisa*, independentemente de nosso corpo, é transformá-la em objeto estático marcado pela ausência de vontade. Agora, conhecer a *Coisa* mediado por nosso corpo é se entregar ao limites humanos marcados pela prisão e liberdade da representação, pois manteríamos o movimento da vontade que provoca o devir.
7. Harari diz ainda que a contratransferência é aquilo que responde a partir do analista fazendo obstáculos à sua escuta do analisando. Em troca, o desejo do analista permite que a análise se desenvolva, saia de seus impasses: que possa – em resumo – circular. O desejo do analista combate, pois, a contratransferência (HARARI, 1990, p. 42).
8. Esta temática é tão importante em psicanálise, principalmente concernente aos estudos de Lacan, pois o objeto de crítica deste, e assim o início de suas reflexões nos seminários focaliza um trajeto que a psicanálise vinha tomando em suas práticas. Este trajeto estava se “desviando” das questões que afligem o *sujeito* em direção às considerações acerca do *eu*.

9. Segundo Lacan: “desejo de nada que possa ser nomeado. É, ao mesmo tempo, este desejo que se acha na origem de qualquer espécie de animação. Se o ser fosse apenas o que é, não haveria nem sequer lugar para se falar dele. O ser se põe a existir em função mesmo desta falta. É em função desta falta, na experiência de desejo, que o ser chega a um sentimento de si em relação ao ser. É do encaço deste para-além, que não é nada, que ele volta ao sentimento de um ser consciente de si, que é apenas seu próprio reflexo no mundo das coisas. Pois, ele é o companheiro dos seres que estão aí diante dele, e que, com efeito, não sabem que são” (LACAN, 1985, p. 281).
10. Para esse assunto, ler a seguinte referência: ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986. Nesta obra o leitor irá encontrar a representação de professores em relação a si próprio e aos alunos. Assim sendo, poderá identificar que minha afirmação não se faz arbitrária, muito menos exagerada.
11. Por diversas vezes enganamo-nos em pensar que as investidas homogeneizadora da modernidade se deram em níveis macroestruturais: contudo, Cambi diz que “o mundo moderno se organiza, sobretudo, em torno dos processos de civilização (Elias), de racionalização (Weber), de institucionalização (Foucault) da vida social no seu conjunto, dando lugar a um estilo de vida radicalmente novo. Nele se afirmam comportamentos de autocontrole e de conformidade a modelos de boas maneiras, que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de uma convivência que redescreve cada âmbito de ação do sujeito (desde assoar o nariz – com o uso do lenço – até estar à mesa – com o uso do garfo) censurando comportamentos.” (CAMBI, 1999, p. 200).

REFERÊNCIAS

- AMADO, J.; FIGUEIREDO, L. C. *No tempo das caravelas*. Goiânia: Editora da UFG, São Paulo: Contexto, 1992.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
- BACHELARD, G. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DURANT, W. *A história da filosofia*. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. (Coleção Os Pensadores).
- ÉRIC, P.; GÉRARD, V. *As ciências da educação*. Tradução de Nadyr de Salles Penteado e Odila Aparecida de Queiroz. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V. XIV.

_____. Além do princípio de prazer. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. XVIII.

_____. O mal-estar na civilização. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XXI.

FONSECA, M. de J. Ciências da educação e filosofia da educação. *Revista Millenium on-line* N. 6, mar. 1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm>. Acesso em: mar. 1997.

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

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.

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

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 2004.

_____. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *Os escritos técnicos de Freud*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

_____. *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise: livro 2*. Tradução de Marie Christine Lasnik Penot e Antonio Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *A transferência: livro 8*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da psicanálise*. Sob a direção de Daniel Lagache. Tradução Pedro Tamen. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOHL, H. *Antropologia pedagógica*. México e Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1954.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

