

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Priscila de Azevedo e Souza Venosa

Um “instante do olhar” para as impossibilidades do educar nos dias de hoje: apontamentos a partir da teoria lacaniana dos discursos

MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL

São Paulo

2015

Priscila de Azevedo e Souza Venosa

Um “instante do olhar” para as impossibilidades do educar nos dias de hoje: apontamentos a partir da teoria lacaniana dos discursos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Dr. Raul Albino Pacheco Filho.

São Paulo

2015

VENOSA, P.A.S. **Um “instante do olhar” para as impossibilidades do educar nos dias de hoje: apontamentos a partir da teoria lacaniana dos discursos.** Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

*Dedico essa dissertação aos meus avós,
por todo o carinho, e pela ajuda
fundamental que deram aos meus pais.*

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Raul Albino Pacheco Filho, pelo rigor e disposição com os quais me ensinou muito em psicanálise, pela orientação desta pesquisa e pela inquietação com que busca e transmite o seu desejo de transformação política e social.

Aos professores Maria Luiza Andreozzi e Rinaldo Voltolini a quem devo muito pela presença e disponibilidade e por todas as generosas sugestões e direcionamentos.

Aos colegas do Núcleo de Psicanálise e Sociedade, com quem aprendi muito nesses últimos dois anos, em especial aqueles com quem discuti mais detidamente os textos por ocasião dos seminários que tivemos de apresentar: Jamile, Ricardo e Fernanda. A Rose, importante interlocutora ao longo de todo o processo e que se tornou minha amiga. A Rebecca querida, por ter confiado em mim. Ao Milton, pelo ótimo humor. A Mariana, pela simpatia e as tantas perguntas, que sempre me ajudaram a captar o conteúdo das aulas. A Ana Paula, pela disponibilidade e o apoio. E a Luciana, pela doçura e solidariedade.

A Marlene, secretária do Programa de Psicologia Social, por todo o suporte nos descaminhos burocráticos que tivemos que percorrer.

Aos colegas do NESME, instituição onde fiz muitos amigos e sempre encontrei incentivo para buscar e inventar novos caminhos de estudo e formação.

Aos colegas do Grupo Laço, pela importante troca e as reflexões sobre o cotidiano escolar e a prática do Acompanhamento Terapêutico com crianças e adolescentes que vivem impasses em sua escolarização.

Às minhas colegas do cartel recém-formado sobre política e psicanálise, Lilian, Juliana e Vanessa pela escuta das minhas reflexões, fundamental para a circunscrição das minhas questões nesse trabalho.

A Maurício Hermann pela importância que teve seu trabalho em minha formação, em minha entrada no mestrado, e em tantas outras passagens que fiz.

A Clarissa Metzger pela atenção e disponibilidade, pelas tantas questões que me coloca e que são oportunidades de refletir sobre a minha clínica.

Aos (im)pacientes que escuto, pelo que me ensinam.

A Lilian Veronese, pelo trabalho em conjunto no momento em que comecei a elaborar minhas primeiras perguntas acerca da prática do psicólogo na escola. Além disso, pela nossa amizade simples e fundamental.

Aos meus amigos, todos tão caros pra mim. Pela semelhança de nossas escolhas profissionais, agradeço em especial as amigas Juliana Vidigal, Manuela Pucci e Lívia Amaral pelas ricas conversas e contribuições a este trabalho.

A Danilo, por ser “confortável” desde o primeiro dia e por tentar sempre tornar tudo tão divertido.

Às minhas amadas irmãs Thais e Heloisa, e a Carol, pela companhia e parceria essenciais. A Mazoca e aos cuidadores da minha avó Julieta, pela dedicação ao trabalho.

À minha mãe (*in memoriam*) por ter me causado, desde cedo tanta curiosidade. Ao meu pai, pelo respeito que sempre teve por mim e por minhas escolhas, apesar de algumas vezes tê-las temido e outras ter delas discordado.

E, finalmente, a CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização da pesquisa.

Enfim, ninguém faz nada sozinho.

VENOSA, P.A.S. Um “**instante do olhar**” para as **impossibilidades do educar nos dias de hoje: apontamentos a partir da teoria lacaniana dos discursos**. Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social.

RESUMO

Nessa dissertação pretende-se dirigir um olhar para as *impossibilidades* do educar a partir de cada uma das formas discursivas que ele pode assumir nas sociedades. Inicia-se com uma discussão da aproximação entre psicanálise e educação como dois campos epistemológicos distintos até chegar ao ponto em que Freud os compreende como *impossíveis* posições discursivas. A principal ferramenta utilizada é a teoria dos discursos de Jacques Lacan, uma releitura dos três *impossíveis* freudianos. Com ela, é empreendido o investimento de pensar as contingências discursivas predominantemente presentes no período compreendido entre o final da Idade Média e os dias de hoje. São apresentadas as modalizações de gozo referentes a cada discurso e sua correspondente forma de educar. Dos cinco discursos ensinados por Lacan – mestre, histórico, universitário, capitalista e analítico – é dado maior enfoque àqueles considerados politicamente hegemônicos nos dias de hoje: o universitário e o capitalista. Uma mudança discursiva entre o primeiro e o segundo é utilizada para abordar as transformações ocorridas no período em que se deu a passagem do capitalismo de produção para o capitalismo de consumo, ou capitalismo tardio. O objetivo final é discutir e levantar questões sobre como se configura o mal-estar nos dias de hoje e como os discursos hegemônicos engendram as subjetividades dos sujeitos na educação e na sociedade. Para tanto, trabalhará com o aspecto contingente e histórico, e não unicamente estrutural do sujeito lacaniano, percorrendo e articulando as contribuições teóricas dos diversos autores que se dedicaram a pensar sobre os temas que compõem esse assunto.

Palavras-chave: educação, discurso do mestre, discurso da histórica, discurso universitário, discurso capitalista, discurso do analista, subjetividade.

VENOSA, P.A.S. **An “instant look” towards the impossibilities of education nowadays: appointments from the Lacanian theory of discourse.** Dissertation presented to the Graduate Studies Program in Social Psychology at Pontifical Catholic University of São Paulo for the achievement of the title of Master in Social Psychology.

ABSTRACT

This dissertation aims to focus on the *impossibilities* of education from each of the discursive forms it can assume in societies. It begins with a discussion of the proximity between psychoanalysis and education as two distinct epistemological fields until it reaches the point where Freud comprehends them as *impossible* discursive positions. The main used tool is the theory of discourse by Jacques Lacan, a reinterpretation of the three *impossible* Freudians. With it, is undertaken the investment of thinking the discursive contingencies predominantly present in the time period comprehended between the end of the Middle Ages and nowadays. The enjoyment [*jouissance*] modalizations for each discourse are presented and their corresponding way of education. Of the five discourses thought by Lacan – master, hysterical, university, capitalist and analytical – it is given a stronger focus to those considered politically hegemonic nowadays: the university and the capitalist. A discursive change between the first and the second is utilized to approach the transformations that occurred in the time period in which production capitalism gives way to consumer capitalism, or late capitalism. Its final goal is to discuss and raise questions on how the uneasiness nowadays is configured and how the hegemonic discourse engender the subjectivities of the subjects in education and society. For this, it will work with the contingent and historic, and not only structural of the Lacanian subject, covering and articulating the theoretical contributions of several authors who dedicated themselves to thinking about the themes that compose this subject.

Keywords: education, master discourse, hysterical discourse, university discourse, capitalist discourse, analyst discourse, subjectivity.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O problema da aplicação da psicanálise a outros campos de saber	18
1.1 Psicanálise e educação.....	19
1.2 O sujeito da psicanálise e os sujeitos da educação	23
1.3 Os três <i>impossíveis</i> freudianos	31
1.4 A teoria lacaniana dos discursos	34
CAPÍTULO 2: A educação... Até a Modernidade	39
2.1 O ato educativo é exercício de mestre.....	42
2.2 O discurso da histórica é do estudante, não do aluno	47
CAPÍTULO 3: A educação nos dias de hoje	51
3.1 A “pedagogia-universitária” e seus alunos	55
3.2 Leonardo da Vinci: um “ <i>astudado</i> ” genial	66
3.3 A “educação-capitalista” da virada neoliberal	75
CAPÍTULO 4: O discurso do analista e algumas de suas excursões pela educação	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema L.....	25
Figura 2 – Matema dos discursos	37
Figura 3 – Os quatro discursos	37
Figura 4 – Mudança Discursiva.....	41
Figura 5 – Discurso do Mestre	43
Figura 6 – Discurso da Histérica	48
Figura 7 – Discurso Universitário	60
Figura 8 – Discurso Capitalista	76
Figura 9 – Discurso do Analista	87

INTRODUÇÃO

Como todo trabalho de escrita marca uma passagem, este fez a marca da minha entrada no campo das discussões entre psicanálise e educação. Como todo *instante do olhar*¹ pela primeira vez para qualquer problema, neste trabalho me dediquei a olhar para as (im)possibilidades do educar nos dias de hoje, a fim de tentar sustentar mais firmemente os seus poderes ao final deste percurso.

O interesse por esse tema surgiu a partir da minha prática no campo educacional – inicialmente como educadora, em seguida como psicóloga escolar – e da minha formação em psicanálise. Ao observar os efeitos, que não raro uma intervenção verbal operava em termos de separação entre a mãe e a criança e as diferenças que se produziam nas manifestações sintomáticas desses sujeitos no âmbito escolar, minha curiosidade despertou. Decidi utilizar o arcabouço teórico oferecido pela psicanálise para aprofundar a investigação dos aspectos que determinam a constituição e a subjetividade dos sujeitos na atualidade.

Ao fazer uma retrospectiva e refletir sobre o que causou meu interesse em desenvolver este projeto em um núcleo de estudos que se propõe a pesquisar a sociedade a partir das concepções psicanalíticas, considero que o que me motivou não foi nada além do meu próprio mal-estar. Como sujeito e profissional implicada, me incomodava com os efeitos do discurso capitalista na educação e na sociedade.

¹ Dentre os três tempos lógicos que levam à asserção de uma certeza antecipada no final de uma análise, tal qual teorizado por Lacan, “é preciso haver o *instante do olhar*” (1945/1998, p. 205, grifos do autor). O *instante do olhar* é obtido por uma “*exclusão lógica*”, em que um percebe-se branco, porque observa-se a cor dos discos, ambos pretos, nas costas outros dois prisioneiros que estão com ele – conforme está descrito no sofisma utilizado por Lacan (1945/1998, p. 204). Assim, o tempo para chegar à primeira evidência, dada por esse instante de olhar, é “igual a zero”, o mesmo de uma “fulguração” (1945/1998, p. 204). Nesse primeiro momento lógico, “o agente é impessoal” (QUINET, 2009, p. 63), e não pode se reconhecer no outro pela via do imaginário tal qual ocorre no *tempo para compreender*, nem pode, aliás muito menos, o sujeito do enunciado que coincide com o da enunciação ainda se declarar como tal, pois isso só irá ocorrer no *momento de concluir* por uma asserção de uma certeza antecipada pela “função da pressa” (QUINET, 2009, p. 60). Utilizamos o *instante de olhar* no título dessa pesquisa para denotar esse momento em que nos encontramos em relação ao nosso tema, um momento de entrada no debate entre psicanálise e educação, necessário para que as hipóteses *intuídas* nesse primeiro momento possam se objetivar a partir de um *tempo de meditação* que definirá o *tempo para compreender* e servirá como base para, quem sabe, efetivar um *momento para concluir* posteriormente (LACAN, 1945/1998, p. 205-206).

Esse estudo visa abordar, a partir do referencial teórico da psicanálise e, mais especificamente da teoria lacaniana dos discursos, uma problemática educacional atual, não qualquer uma portanto, mas aquela que comporta um mal-estar característico dos dias de hoje.

Já é bastante conhecida a tese freudiana segundo a qual reina de modo irremediável um mal-estar na civilização, que advém do conflito entre o particular dos pendoros pulsionais e o coletivo das exigências civilizatórias. Este mal-estar, sendo irremediável, é no entanto colocado por Freud como fundamental, no sentido em que está no fundamento de nosso devir como sujeitos, uma vez que dele dependemos para nos constituir no campo da palavra e da linguagem. (KUPFER; LERNER, 2014, p. 221)

Uma vez que sabemos que o mal-estar é transistórico, estrutural e, portanto intransponível, ao longo do trabalho, teremos que precisar quais são os traços que definem o modo específico do mal-estar considerado politicamente hegemônico em cada época histórica desde a Idade Média até os dias de hoje. Nossos objetivos incluem discutir o educar a partir de cada uma das formas discursivas que ele pode assumir, mas nosso maior enfoque será para os discursos que consideramos predominantes nos dias de hoje, a saber, o discurso universitário e o discurso capitalista, que abordaremos no terceiro capítulo.

Nossa pesquisa é teórica. A psicanálise, enquanto método de investigação fora da experiência clínica sustentada pela transferência, obedece a um ordenamento do discurso diferente do da ciência positivista; o que significa dizer que “não tende à totalização, de tal modo que a produção teórica nesse campo não visa preencher uma falha no saber” (BERNARDES, 2010, p. 37). Buscar-se-á circunscrever o objeto de nosso estudo – uma problemática educacional atual – com conceitos que não serão tomados como verdades absolutas, mas utilizados a partir do referencial psicanalítico. Se a ciência se limita a afirmar apenas o que pode ser dito por meio do simbólico, a psicanálise, por outro lado, a partir da subversão do sujeito da consciência e da criação do objeto *a* lacaniano, visa incluir o sujeito do inconsciente excluído pela ciência e as especificidades de sua relação com o objeto causa do desejo (ALBERTI; ELIA, 2008).

Neste trabalho, nos debruçaremos sobre as formas de aparelhamento do gozo no âmbito educacional e apontaremos algumas questões sobre seus efeitos para as subjetividades dos sujeitos. Para realizar a empreitada de nossa pesquisa, a teoria lacaniana dos discursos servirá como chave para pensar as aproximações entre o

psicanalisar e o educar, enquanto dois *impossíveis* no que tange o mal-estar dos sujeitos na educação e na civilização, desde o final da Idade Média² até os dias atuais. Entretanto, sabemos que no início de suas elaborações sobre o campo educativo, Freud ainda não havia se dado conta da impossibilidade própria ao educar, e por isso, tampouco reconhecido sua semelhança com o psicanalisar. Esse reconhecimento só ocorreu em 1925, quando escreveu seu “Prefácio à ‘Juventude desorientada’ de Aichhorn³”:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bom mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (FREUD, 1925/1996, p. 307)

Colocando o educar ao lado do governar e do psicanalisar, Freud os aproxima. Assim, ele esclarece mais adiante nesse mesmo texto que a aproximação entre psicanálise e educação é de um caráter suplementar, em que a primeira pode prestar auxílio à segunda, mas por outro lado, marca que nenhuma delas poderá se exercer em intenção de substituição a outra:

A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada. (FREUD, 1925/1996, p. 308)

Mesmo tendo marcado, em outras oportunidades, a dessemelhança entre os campos da psicanálise e da educação, Freud continuamente nos deixou clara uma posição

² A Idade Média compreende um longo período histórico que se estende do século V ao século XV na Europa. Nesta pesquisa, nos deteremos apenas ao final da Idade Média, os acontecimentos que se deram no século XV, quando do surgimento dos primeiros colégios, tal como nos descreve o historiador Philippe Ariès (1960/ 1978), que utilizaremos como referência para nossas discussões ao longo desta pesquisa.

³ “Juventude Desorientada” é o título da obra de August Aichhorn, quem, segundo referências fornecidas pelo próprio Freud nesse mesmo prefácio escrito em 1925, “trabalhou por muitos anos em posição oficial da competência como diretor de instituições municipais para delinquentes, antes de ter-se familiarizado com a psicanálise” (FREUD, 1925/1996, p. 307).

teórica em que indivíduo e sociedade são noções inseparáveis. Por isso, antes mesmo das contribuições de Lacan, já contávamos com um arcabouço teórico que permitia a abordagem dos problemas políticos e sociais, nos quais se incluem as questões educacionais⁴. No entanto, mesmo em Freud, essas aproximações da psicanálise a outros campos de saber, sempre exigiram muita cautela e nunca foram feitas sem a colocação de uma porção de ressalvas.

Sabemos que amplas são as diferenças epistêmicas que separam o campo da educação do campo da psicanálise, entretanto, não cessamos de propor sua articulação. Será mero capricho, oriundo de nossas mais caras ilusões quanto ao que é possível à educação quando do seu alargamento? Ou será que o sujeito do inconsciente e suas produções são uma aquisição indissolúvel de nosso tempo? Uma espécie de patrimônio cultural da humanidade pós-freudiana, em relação à qual não podemos mais passar indiferentes? *De toda e qualquer forma*, a psicanálise, quando convocada a discutir os inúmeros impasses educacionais de nosso tempo, não tem se furtado em ofertar contribuições ao sempre acalorado debate acerca do mal-estar na educação contemporânea. (GURSKI, 2014, p. 167, grifo nosso)

Parece que, com essas palavras, a autora não se compromete em entender o que incita a psicanálise a insistir em participar das discussões acerca das questões contemporâneas da educação; apenas marca que diferenças epistêmicas separam os dois campos de saber. No primeiro capítulo deste trabalho, será feito um esforço em refletir, e ao final dele, quem sabe poderemos até pensar ter compreendido algumas das causas desse movimento que não cessa de se reescrever⁵.

No intuito de participar do “acalorado debate acerca do mal-estar na educação contemporânea” (GURSKI, 2014, p. 167), faremos um percurso que será introduzido pela questão das aproximações entre os dois campos epistemológicos distintos – posteriormente compreendidos como *impossíveis* por Freud. A etapa seguinte será a apresentação da teoria dos discursos de Lacan. Finalmente, utilizaremos essa ferramenta

⁴ Sempre que Freud se referiu à educação, sua preocupação de base era a vida dos seres humanos em sociedade e de seu mal-estar na civilização (VOLTOLINI, 2011).

⁵ Apenas para citar, alguns expoentes desse movimento foram: Anna Freud com sua tentativa de pedagogia psicanalítica; August Aichhorn com estudos importantes sobre as questões da transferência no ensino e aprendizagem; e Hans Zulliger que apontou para a relevância dos ideais no ensino e aprendizagem. Para mais informações sobre o trabalho desses autores recomenda-se o livro de Mireille Cifali e Francis Imbert, intitulado “Freud e a Pedagogia” (1998/1999), também é possível se remeter à Conferência de Jean Claude Filloux que foi publicado em artigo no livro dos Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI - USP: “A psicanálise e os impasses da educação”, realizado nos dias 15 e 16 de outubro de 1999.

na discussão sobre a alienação dos sujeitos nas contingências do educar desde o final da Idade Média até os dias de hoje.

O fenômeno da produção de mal-estar no laço social educacional tem causado o interesse de muitos profissionais do campo da educação e há muitos trabalhos publicados sobre o tema. Um livro organizado por Rinaldo Voltolini (2014), lançado recentemente com o título “Retratos do mal-estar contemporâneo na educação” faz alusão à obra freudiana “Mal-estar na civilização” (1930). Partindo do pressuposto laciano sobre a relação necessária entre estrutura e contingência na análise dos fatos sociais, os colaboradores dessa obra analisam diversos temas relacionados à educação, entre eles: autoridade, filiação, escola, família, transmissão e ensino. Cada um dos temas abordados apresenta ao leitor manifestações sintomáticas que os sujeitos expressam a partir de sua alienação nas contingências discursivas hegemônicas nos dias de hoje.

O objetivo final dessa dissertação é discutir e levantar questões sobre as formas com que essa nova modalização do mal-estar se configura e engendra as subjetividades dos sujeitos no âmbito educacional contemporâneo. Ao nos debruçarmos sobre a relação da psicanálise com outros campos de saber no primeiro capítulo, abordaremos também no segundo subitem, “O sujeito da psicanálise e *os sujeitos* da educação”, a questão da constituição e da especificidade do sujeito da psicanálise em distinção ao sujeito que é objeto específico de cada prática educacional. Pois, consideramos a pista, de que a distinção entre esses dois campos e os conceitos neles utilizados, deixada por alguns estudiosos do tema “psicanálise e educação” é essencial para se pensar em articulações entre ambos. No recorte a seguir podemos testemunhar como uma importante autora nesse campo se expressa a esse respeito:

(...) Quero centrar minha atenção na noção de sujeito, porque por esse prisma se podem perceber diferenças. *Os inúmeros sujeitos presentes nas concepções e teorias pedagógicas* da atualidade não coincidem com o *sujeito da psicanálise*.

Mas é também por esse mesmo prisma, o da diferença entre os sujeitos da educação e o da psicanálise, que se poderá ver, paradoxalmente, um dos mais frutíferos encontros entre a psicanálise e a educação. A noção de sujeito do inconsciente, tão diferente das noções de sujeito na educação, pode ser instalada na base de algumas práticas, capazes de renovar as ações educativas que predominam hoje no campo da educação. (KUPFER, 2010, p. 259-260, grifo nosso)

Ainda no primeiro capítulo, no terceiro subitem, chegaremos à formulação de “três impossíveis freudianos” – enquanto práticas profissionais fadadas a não obterem sucesso em seus empreendimentos – dos quais Lacan extraiu a sua formulação sobre os discursos, que apresentaremos finalizando nosso primeiro capítulo.

No segundo capítulo, iremos nos dedicar a pensar sobre o educar como *impossível de governar* a partir do tratamento dado por Lacan em seu seminário 17, O avesso da psicanálise, quando ele apresenta o *discurso do mestre*. Se intitulamos o capítulo dois: “A educação... Até a Modernidade”, não foi para causar a impressão de que tomamos aqui as épocas históricas como sinônimos das contingências discursivas – comumente hegemônicas conforme o momento em que predominam, mas políticas e não restritas a uma única época. Intitulamo-lo assim, pois desejávamos marcar que, a forma discursiva predominantemente presente na educação do final da Idade Média até a Modernidade, foi a que se expressava por uma atitude irrefletida de qualquer adulto em relação à criança, atitude portanto imprescritível, porque espontânea e não ordenada para ser desse ou daquele modo.

Pelo mesmo motivo, o terceiro capítulo recebeu o título “A educação nos dias de hoje”. Com ele exprimimos a nossa opinião de que os discursos universitário e capitalista são politicamente hegemônicos nos tempos mais recentes. Nesse capítulo, bem como no anterior, lidaremos com uma perspectiva do sujeito lacaniano diferente daquela considerada estritamente estrutural – uma perspectiva chamada por alguns autores como, por exemplo, Sidi Askofaré (2009), de “histórica”, pois ela permite pensar as articulações do sujeito ao laço social, a saber, a da subjetividade.

Nosso segundo capítulo será dividido em duas partes, sendo que a primeira incluirá a definição de ato educativo e articulações que permitam aproximá-lo do discurso do mestre. A segunda parte abarcará reflexões sobre a posição do aluno, ou estudante, a partir da forma discursiva da histórica. Já o terceiro capítulo, será dividido em três partes, iniciando com uma apresentação do discurso do universitário, seguida de uma discussão sobre o caso de Leonardo da Vinci, considerado aqui ilustrativo da posição de um sujeito que – poderíamos dizer – sofre os efeitos deste discurso. Finalmente, para arrematá-lo, trataremos de refletir o educar segundo o discurso capitalista, discurso este que expressa as características típicas da chamada “virada neoliberal⁶” na atualidade.

⁶ “Neoliberal” é um termo utilizado atualmente por muitos autores para adjetivar uma radicalização das características que definem o capitalismo como um modo específico de submeter simbolicamente, via

No quarto e último capítulo, traremos o discurso do analista e a partir de sua apresentação, citaremos exemplos de como alguns psicanalistas abordaram o campo educacional a partir de sua posição discursiva avessa à mestria. Pois, conforme pudemos aprender, existe uma diferença fundamental entre o discurso do analista e os outros discursos, uma vez que todos com exceção dele visam a alguma mestria.

Todo discurso pedagógico que se preze, não importa seu matiz ideológico, por ser tentativa de organização de uma ação conseqüente, visa à *mestria*. Ou seja, busca aparelhar-se de tal modo que possa maximizar o efeito de sua influência sobre a criança na direção desejada. Historicamente, a filosofia, no passado, e a ciência, sua aliada de hoje, constituem a base para a organização desse aparelhamento a fim de que se possa agenciar uma ação controlada sobre a criança e sua aprendizagem. (VOLTOLINI, 2011, p. 28, grifo nosso)

Finalmente, refletiremos sobre o nosso trabalho e o que pudemos aprender durante o curso de sua elaboração.

linguagem e discurso, e portanto, violentamente, os sujeitos numa dada sociedade e cultura (PACHECO FILHO, 2005). De acordo com Alemán (2013), e para precisá-lo:

O neoliberalismo não é só uma ideologia que defende a retirada do Estado, seu desmantelamento a favor do mercado, ou um deixar fazer à “mão invisível” do capital financeiro [...] diferentemente do liberalismo clássico ou do neoconservadorismo, é uma construção positiva, que se apropria não só da ordem do Estado, senão que é um permanente produtor de regras institucionais, jurídicas e normativas, que dão forma a um novo tipo de “racionalidade” dominante. [...] sua racionalidade se propõe a organizar uma nova relação entre os governantes e os governados, uma “governamentabilidade” segundo o princípio universal da competência e da maximização do rendimento estendido a todas as esferas públicas, reordenando-as e atravessando-as com novos dispositivos de controle e avaliação. (grifos do autor, tradução nossa)

CAPÍTULO 1: O problema da aplicação da psicanálise a outros campos de saber

A história primordial da relação da psicanálise com outras ciências ou campos do saber data do início do século XVIII e, nesse momento, é dificilmente distinguível da própria história pessoal de Sigmund Freud. Mireille Cifali (1982/2003) é quem afirma essa indissociabilidade e busca através da análise de documentos, como correspondências e textos de Freud, uma contextualização do seu pensamento e uma reflexão sobre o que o influenciava em sua produção a cada momento.

A partir desse questionamento sobre o que o levava a tentar estender a psicanálise a outros campos de saber, ela traz indícios e levanta a hipótese de que a motivação de Freud nesse empreendimento de extensão da psicanálise estava mais além de um puro diletantismo que seria próprio aos psicanalistas, e relacionava-se ao fato de sentir-se ameaçado por ser judeu. Ao analisar os posicionamentos de Freud, ela considera que havia uma “sobreposição” em que tanto a psicanálise como os judeus estariam “ameaçados” por um destino implacável (CIFALI, 1982/2003, p. 25, tradução nossa). Segundo esta autora, metáforas como o “fogo”, o “vírus” – ou, a “praga” – e a “espada”, utilizadas por Freud para se referir a sua criação, serviram a ele para defender-se da implacabilidade do destino pelo qual se sentia evidentemente ameaçado – o do extermínio do povo judeu, bem como o de sua psicanálise.

Desse modo, vamos encontrando dados que nos indicam que existia um interesse de Freud, para além da simples curiosidade, em empreender um projeto de extensão da psicanálise a outros campos do saber, buscando sua “aplicação” para tentar garantir a sua sobrevivência no mundo e na história. A crítica principal dessa autora com relação às tentativas de aplicação da psicanálise vai na direção de marcar que, nesse caminho, a psicanálise corria um duplo risco: não apenas o de não poder contribuir de forma consistente com outros campos por não dominar suas bases específicas, mas também o de se perder com relação aquilo que lhe é próprio e que a define como um campo distinto e novo. Dessa forma, ela analisa e nos alerta sobre os perigos envolvidos nas tentativas de incursão da psicanálise a outros campos de saber:

Freud quer obter uma validação: que a psicanálise saia fortalecida em seu “narcisismo” e poderíamos dizer que confirmada em todos os seus pontos. Mas, ao apresentar-se assim, como “eu”, a psicanálise não deixa de correr um risco, o de perder a sua capacidade analítica e de dissolver-se nas armadilhas de uma posição de ensino (CIFALI, 1982/2003, p.36, tradução nossa).

Assim, a autora aponta para uma inversão que ocorreria na medida em que a psicanálise, como um campo epistemológico que deseja obter aprovação, se dirige a outro campo. Nesta inversão que se origina do processo de aplicação, ironicamente a posição da psicanálise torna-se uma posição de mestria, uma posição pedagógica, ou nas palavras da autora: “uma posição de ensino” (CIFALI, 1982/2003, p. 36, tradução nossa). A partir dessa perspectiva, nos perguntamos: se não é se definindo como um campo epistêmico distinto daquele da educação que a psicanálise se assegura na singularidade que lhe é própria, o que pode levá-la a sustentar sua diferença quando pretender dialogar com outros campos?

1.1 Psicanálise e educação

Tendo já trazido algumas hipóteses levantadas sobre a interrogação do que determinou a produção freudiana de conhecimentos sobre outros campos de saber de modo geral, e verificado alguns problemas surgidos nessa iniciativa, iremos agora percorrer de modo um pouco mais aprofundado a história das relações de Freud com a educação e com a pedagogia⁷, partindo exatamente dos trabalhos de duas autoras que já se propuseram a deter-se sobre o tema: Catherine Millot e Mireille Cifali⁸.

Em Millot (1979/1987), encontramos que Freud, apesar de seus esforços em abordar o campo educacional de saber, acabou se tornando, pelas próprias descobertas da psicanálise, um antipedagogo. A autora percorre a obra freudiana buscando observar o conteúdo das posições de Freud sobre a educação, e por esse caminho é levada a concluir: “A descoberta do inconsciente tem o corolário de invalidar qualquer tentativa de construir uma ciência pedagógica que permita determinar os meios a empregar para atingir um

⁷ A “pedagogia” é definida, em distinção à educação, por se configurar em um método determinado filosófica ou cientificamente – independentemente da ciência na qual ele se oriente – de educar, ao passo que a “educação” designa uma conduta mais ingênua de qualquer adulto em direção a uma criança e, portanto, uma atitude livre de quaisquer prescrições. Será desse modo que utilizaremos a cada momento um ou outro desses termos nessa pesquisa, e não como sinônimos.

⁸ O trabalho da primeira autora em que iremos nos pautar é o que está em seu livro intitulado “Freud Antipedagogo”, e o da segunda autora o que está em seu livro “Freud pedagogo? Psicanálise e educação” (tradução nossa), ainda não traduzido para a língua portuguesa. Ambas as obras estão listadas em nossas referências bibliográficas.

determinado objetivo” (MILLOT, 1979/1987, p. 156) – ideia que está posta no título de seu livro de forma condensada.

Com essa conclusão, embora ela fale da incompatibilidade que encontrou entre a psicanálise e qualquer “ciência pedagógica”, e não entre psicanálise e educação, poderíamos nos sentir desencorajados de procurar referências psicanalíticas para se pensar até mesmo a educação. Mas observamos, ainda entre as conclusões dessa mesma obra, uma colocação que de certa forma estimula os seus leitores a buscar na psicanálise contribuições a esse campo. Ela diz:

Entretanto, pode-se deduzir uma ética da experiência analítica na qual a pedagogia poderia se inspirar; ética fundada sobre a desmistificação da função do ideal, fundamentalmente enganador e contrário a uma lúcida apreensão da realidade. “Amor” à verdade que implica em coragem de apreender a realidade, tanto psíquica quanto externa, no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo, particularmente no que concerne à renúncia a toda fantasia de domínio que o reconhecimento da existência do Inconsciente impõe. (MILLOT, 1979/1987, p. 157)

Catherine Millot parece aqui nos indicar que haveria algo em relação ao *saber* enquanto “desmistificação da função do ideal” – algo que se apreende por meio de uma experiência analítica, embora não exclusivamente por meio dela, experiência a partir da qual será inevitável ignorar a “existência do Inconsciente” e de seu poder de sobredeterminação. De acordo com Millot, a ética que se deduz da experiência analítica é o que poderia servir de inspiração à pedagogia, pela potência de fazer com que a “ciência pedagógica” modifique a sua relação com o *conhecimento*⁹, de modo a aumentar a coragem “de apreender a realidade [...] no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo” (MILLOT, 1979/1987, 157).

Entretanto, não podemos relevar o peso que teve o título que escolheu dar a este seu trabalho: “Freud Antipedagogo”, pois causou o preconceito entre muitos psicanalistas

⁹ Para distinguir brevemente *saber* de *conhecimento*, conforme são definidos dentro da teoria psicanalítica, diremos do primeiro, que diz respeito àquilo que funda o inconsciente na medida em que é produto da operação de separação do sujeito em relação ao Outro, e portanto, comporta em si mesmo o inapreensível e enigmático. E do segundo, que diz respeito à formação do eu, e à função alienante da via imaginária nela implicada. Por isso, é chamado por Lacan de “conhecimento paranoico” em seu texto “O estádio do espelho como formador da função do eu” (1949), e utilizamos aqui nesse parágrafo para denotar que a “apreensão da realidade” sempre será feita a partir deste ponto de alienação fundamental para a formação do eu, propenso a enganos por defesas narcísicas.

no que diz respeito às relações da psicanálise com a educação. Por essa razão, Catherine Millot foi muito criticada por aqueles que a sucederam nessa empreitada, e que ao fazerem, chegaram até mesmo a desmistificar as posições da autora.

Vejamos agora como Mireille Cifali (1982/2003) aborda o tema. Ela faz uma pergunta já no título de seu livro e não nos dá certeza, portanto, a respeito de haver ou não alguma pedagogia em Freud, deixando-nos assim aberta a questão. Entendendo que a educação foi uma área distinta das outras aplicações da psicanálise por seu fundador, ela guardaria a característica de preservar suas esperanças para o futuro, assim como as de qualquer outro adulto:

O espaço pedagógico, junto com o discurso que suporta, tem a característica [...] de ser um verdadeiro foco de projeções aonde se refugiam as esperanças defraudadas, as ilusões de futuro as quais mais de um humano se apegam. Freud tem analisado pertinentemente este lugar de todas as projeções que é o da criança, lugar no qual o narcisismo herdado dos pais recobra vigor. (CIFALI, 1982/2003, p. 48-49, tradução nossa)

Sugere-se assim que pelo fato de ser humano e adulto, Freud não está ileso, e ao mesmo tempo em que reconhece que a criança é alvo das projeções dos pais e que nesses investimentos seus narcisismos se revigoram, ele também pode se iludir ao pensar sobre ela e ao tentar contribuir para uma pedagogia.

Aponta-se que há problemas na maneira como Freud às vezes se dedica à educação. Cifali (1982/2003) por outro lado, não deixa de salientar também que a diferença na maneira como Freud aborda, a partir da psicanálise, cada um dos campos do saber está marcada pela relação transferencial dele com cada um dos campos em que realizou suas excursões. Essa diferença se deve ao fato de que cada processo de pesquisa, para a psicanálise, inevitavelmente “gira (...) em torno de uma participação transferencial do investigador com o objeto de sua investigação” (CIFALI, 1982/2003, p. 99, tradução nossa). Assim, de modo a exemplificar o que diz, primeiramente ela aponta:

Quando Freud “aplica” a psicanálise à arte, à literatura ou até à religião, está movido evidentemente por uma curiosidade: como quer descobrir o que está oculto, atua a partir de uma benéfica ignorância e leva a cabo com o objeto de sua busca um “corpo a corpo” transferencial que o guia em suas elaborações. (CIFALI, 1982/2003, p. 99, tradução nossa)

Em seguida, ela acrescenta:

De outro modo, quando Freud trata da educação, se investe enquanto eu (*moi*) e não como sujeito do desejo. E o homem de saber, pego na armadilha de ter que melhorar, sua ganancia é antes de tudo uma mais-valia narcisista, tomado como está pela esperança de uma fortuna futura delegada, graças à psicanálise, à novas gerações. (CIFALI, 1982/2003, p. 99, tradução nossa)

A partir desse seu posicionamento e em alguns outros momentos na leitura de Cifali, poderíamos ser levados a nos antecipar e pensar que ela concorda integralmente com Millot e com seu ponto de vista em que considera Freud um “antipedagogo”. Malsucedido em qualquer intenção de contribuir a partir da psicanálise com a pedagogia, ele estaria incorrendo na possibilidade de expor posições pessoais e fantasmáticas que não teriam em si nenhuma contribuição propriamente analítica.

Entretanto, se nos demormos um pouco mais nessa afirmação e refletirmos sobre os seus apontamentos, veremos que ela está buscando nas posições de Freud como um todo – e não somente naquelas que são estrita e diretamente focadas no campo educacional – o embasamento necessário para poder verificar se há alguma contribuição freudiana a se extrair que possa servir à educação e/ou ao campo da pedagogia. Com isso, podemos ir novamente ao encontro da segunda conclusão de Millot exposta acima, a de que é da ética psicanalítica, e daquilo que a experiência de uma análise pode ensinar sobre a relação com a função do ideal, que a pedagogia pode tirar alguma inspiração psicanalítica que venha lhe auxiliar.

Pois, a partir do que foi colocado por Cifali e citamos logo acima, podemos extrair das considerações de Freud sobre a criança ser foco de projeções, “as quais mais de um humano se apega”, que qualquer adulto – educador ou pedagogo – orientado pela ética psicanalítica, estará ao menos prevenido da tendência narcísica que necessariamente o impulsiona nessa prática, e isto deverá produzir algum efeito, não deixando de configurar uma contribuição.

Por esse percurso, de um lado somos levados a notar as contribuições que a teoria psicanalítica trouxe para se pensar sobre a própria questão das crianças, objetos da educação. Pois, como já disse Freud em 1925 – e apesar de posteriormente, em seus últimos textos, ele ter se desiludido com relação à potência profilática da psicanálise – o assunto das crianças, é de muito interesse para a psicanálise. São as suas características

que trazem os mais ricos elementos para se pensar sobre diversos fenômenos típicos do funcionamento psíquico neurótico:

É fácil compreender por quê, de vez que as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim, em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou os seus estudos. A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade. Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protege-las de se extraviarem. (FREUD, 1925/1996, p. 307)

De outro lado, somos atraídos a buscar, para além do estudo unicamente teórico, o que a experiência de uma análise pode proporcionar à formação psicanalítica, uma vez que o próprio Freud explica: “Uma formação desse gênero é mais bem executada se a própria pessoa se submete a uma análise e a experimenta em si mesma; a instrução teórica na análise fracassa em penetrar bastante fundo e não traz convicção”. (FREUD, 1925/1996, p. 308). Com efeito, observamos que é preciso haver “convicção” – no que se refere à obtenção de provas suficientes da existência do inconsciente – para que cada pessoa que deseje assumir uma “posição transferencial interpretativa” com seu objeto de estudo possa ter condições de fazê-lo.

A transferência só é pensável a partir do pressuposto do inconsciente, conceito ao mesmo tempo fundamental e caro à psicanálise. Posto isso, vejamos agora como a teoria da psicanálise concebe o seu sujeito – sujeito do inconsciente – e como este seu sujeito se diferencia dos sujeitos da educação.

1.2 O sujeito da psicanálise e os sujeitos da educação

Como já dissemos na introdução, para adentrar o campo das discussões entre psicanálise e educação, é imprescindível entender a distinção entre o sujeito da psicanálise e o sujeito que é objeto das diversas práticas pedagógicas em educação. Antes de abordarmos as questões dos sujeitos para cada um dos campos, devemos dizer que nas práticas educativas a expectativa é sempre de que o sujeito responda como pressupõe-se

que deveria. Geralmente, espera-se que ele não se diferencie da maioria, e que assim ajude a confirmar a validade dos métodos educacionais através de suas produções.

O sujeito visado pelas concepções pedagógicas – ou “A” *criança*¹⁰ – está sempre conformado em alguma “ideia abstrata construída no cruzamento do que as várias ciências puderam concluir a respeito de seu funcionamento”, independentemente do conhecimento científico que sustenta tais práticas em educação (VOLTOLINI, 2011, p. 42). Assim sendo, conformados ou compreendidos segundo um conhecimento a seu respeito, “os sujeitos da educação” – como estamos nos referindo a eles aqui neste subitem – parecem mais próximos da figura do “eu” do que do “sujeito da psicanálise”, ou melhor, do “sujeito do inconsciente” tal como a psicanálise o concebe. Vamos agora com Lacan discutir estas noções psicanalíticas.

Ao formular suas hipóteses sobre o estágio do espelho como formador da função do eu (*je*), tal como ela é revelada pela experiência psicanalítica, Lacan (1949/1998, p. 98) indica que há dois aspectos importantes que vão determinar ontologicamente a vida dos seres humanos a partir do surgimento da imagem especular de si. São eles: o fato de que sua forma corporal enquanto imagem só lhe é dada a partir de uma exterioridade, como uma “miragem” que “é mais constituinte do que constituída” e, portanto, da qual o sujeito não se apropria a não ser por uma precipitação de algo que lhe é fornecido desde fora; e o fato de que essa imagem especular é uma imagem invertida de si. Assim, ficam asseguradas, por meio da ocorrência deste momento lógico de que se trata o estágio do espelho, a permanência mental do eu (*je*) e a marca de sua condição de extrema alienação ao campo do Outro, algo que é comum a todos os sujeitos.

No seminário 4, chamado de “A relação de objeto”, Lacan traz o esquema L, reproduzido a seguir com a finalidade de mostrar a relação do sujeito com o Outro, relação

¹⁰ De acordo com Voltolini (2011), pautando-se em Lacan, o conhecimento sobre “A” *criança* nos afasta delas, das crianças, na medida em que, por meio do conhecimento, nos aproximamos delas a partir de uma imagem especular e narcísica própria que revela muito mais nossas posições particulares do que permite algum contato e aproximação com elas em suas singularidades. Para a psicanálise, tanto a criança como o adulto são sujeitos. Em outras palavras, o psicanalista deve interrogar a posição dos sujeitos independentemente de sua idade cronológica e do que se possa conjecturar sobre o seu desenvolvimento. Assim, segundo Petri (2008), a psicanálise com crianças se configura como uma especificidade, e não uma especialidade do psicanalista. Da mesma forma a psicanálise reconhece na criança um sujeito, ela não negligencia o reconhecimento do infantil que persiste no adulto a partir da montagem de sua fantasia. É essa posição frente aos sujeitos que define a ética psicanalítica, uma ética fundada sobre o desejo inconsciente.

esta não direta, porque atravessada, ou “interceptada pela interposição da relação imaginária entre a e a' , entre o *eu* e o *outro*” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 10, grifos nossos):

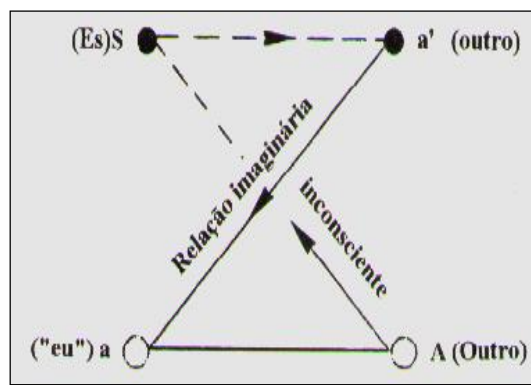


Figura 1 – Esquema L

Com este esquema, Lacan também procura situar seu público a respeito da via imaginária, expondo seu caráter típico de alienação, que torna a relação do sujeito ao Outro propensa a enganos. A partir de um questionamento sobre a relação do sujeito com o objeto, o autor procura recolocar o que se passa na experiência psicanalítica, uma vez que está preocupado com a maneira como esse assunto estava sendo tratado no meio analítico, por meio da fundação do progresso analítico “numa retificação da relação entre sujeito e objeto” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 11). O que Lacan vai mostrar ao longo desse seminário, é que a relação de objeto, por meio do qual tratou da questão da constituição do sujeito a partir da incidência da castração “é, na verdade, a relação com a falta do objeto”, e isso muda tudo na forma de escutar o sujeito em suas buscas, em seu movimento pulsional (FRAGELLI; PETRI, 2004, p. 118).

A questão da relação do sujeito com o objeto, portanto, permite ainda repensar também a “estrutura ontológica do mundo humano” dada pelo estágio do espelho, que por sua vez, traz elementos para se refletir sobre a questão do conhecimento. Definido como “paranoico” por Lacan (1949/1998, p. 97), destaca-se, no conhecimento, sua característica de ser imaginário, dual e especular, ou seja, passível dos mesmos engodos a que está submetida a função do eu, por meio do narcisismo e de suas identificações. É

assim que o “sujeito do inconsciente” fica submetido à função do “eu”, por meio de seu narcisismo e das identificações as quais se aliena e se fixa no momento lógico do estágio do espelho.

Assim sendo, cabe nos perguntarmos se as teorias educacionais e pedagógicas que se dirigem às crianças – por estarem sempre embasadas por uma ideia abstrata, por um conhecimento, ou por uma ideologia que lhes dê sustentação – não exerceriam sobre elas um poder, submetendo-as a certas posições por meio de sua racionalidade, fixando-as a identificações e aprisionando-as em determinadas imagens. E ainda, a que sujeitos essas teorias se dirigem? Será o mesmo sujeito resgatado da exclusão da ciência pela psicanálise? Temos dito que não, mas então por que seria interessante pensar no sujeito do inconsciente nas práticas educacionais? Procuremos entender o que se chama *sujeito* na psicanálise.

Sujeito é um termo cunhado por Lacan a partir de acepções de Freud sobre um ser humano dotado de um inconsciente. O advento do inconsciente é correlato ao do sujeito, uma vez que Lacan afirma que o sujeito só pode emergir de uma dupla operação lógica constituinte que implica alienação e separação em relação ao Outro, ou à cadeia significante da Outra cena – cena do inconsciente. O sujeito é definido como uma função em psicanálise, e como já dissemos, se diferencia da função do eu já que não pode ser designado por seu ponto de identificação imaginária, pois ele se produz como efeito do registro simbólico a partir de sua separação em relação ao campo do Outro e entrada na linguagem.

A noção de sujeito da psicanálise não deve ser confundida com a noção cartesiana de um ser dotado de razão. Justamente, o que Freud (1917/1996) veio inaugurar com a psicanálise, através das conceituações de sexualidade e de inconsciente, foi a ideia de que a consciência não é o centro da mente humana e nem prevalece em seu psiquismo; não sendo o homem, portanto, capaz de se conhecer por completo e, muito menos, de dominar suas vontades por meio de sua inteligência e do uso da racionalidade. Sendo assim, “o ego [ou o eu] não é senhor da sua própria casa” (FREUD, 1917/1996, p.153, grifos do autor).

De acordo com Soler (1997, p. 55), o sujeito da descoberta freudiana e que foi formalizado conceitualmente por Lacan, é o sujeito cartesiano subvertido:

(...) Freud subverteu o sujeito de Descartes, porque o sujeito cartesiano, na medida em que é sujeito de pensamento, significa auto-consciência e mestria. O sujeito de pensamento, como pensamento inconsciente, significa o sujeito como escravo, não mestre; o sujeito assujeitado ao efeito de linguagem. É um sujeito subvertido pelo sistema de significantes.

Estruturalmente o sujeito é sempre o mesmo, pois ele é decorrente da ordem simbólica e se localiza na estrutura em relação a outros significantes. Por isso mesmo, o sujeito ignora a ação da cadeia significativa que o coloca em uma situação de desconhecimento em relação aos significantes que o determinam. Isso ocorre porque é separado da cadeia do Outro e, portanto, assujeitado pela linguagem. Condição que não coincide com aquela daquele que é dono da consciência de si, o ser pensante de Descartes. Assujeitado pela linguagem, e justamente por isso, ele tampouco poderia ser equiparado ao sujeito que é tido vulgarmente como aquele que, por exemplo, deve poder se expressar livremente, e que “Alguns discursos em circulação no campo da educação parecem apreciar [...]” e inclusive “apregoam a necessidade de permitir a sua manifestação” (KUPFER, 2010, p. 260).

Devemos nos lembrar aqui, no entanto, que o sujeito da psicanálise não é definido apenas por seu aspecto estrutural. De acordo com Cabas (2010, p. 172), em sua tarefa de retorno à obra de Freud, Lacan se depara com um “impasse na formalização” do conceito de sujeito ao estudar as psicoses. Ele nos diz que com o impasse, Lacan percebe que, não havendo recalque na estrutura psicótica:

(...) o que surge é uma complexidade que põe em questão a primazia do simbólico. Que contesta a exclusiva determinação do significante na estruturação subjetiva e que, em suma, revela que a posição do sujeito também depende do objeto – objeto real – e não apenas das articulações da cadeia significativa (CABAS, 2010, p. 173).

Nesse ponto se esclarece que, embora se possa usar o termo “sujeito” para se referir àquele que se alienou à linguagem nos primórdios de sua constituição, o termo “sujeito do inconsciente” só pode ser rigorosamente utilizado para se referir aos sujeitos que passaram pela dupla operação lógica constituinte de alienação e de separação em

relação ao Outro, como é o caso na neurose. Dessa forma, reservar-se-ia o termo “sujeito da psicose” para se referir aos casos em que ocorre a forclusão do nome-do-pai e, portanto, em que não ocorre o recalque do significante materno. De todo modo, “sujeito do inconsciente” e “sujeito da psicose” são ambos sujeitos para a psicanálise, e o que importa pra nós neste momento é compreender que a noção de sujeito, na psicanálise e com Lacan, também precisa ser considerada e definida em relação ao seu objeto – o pequeno *a* – e não somente em função de sua determinação simbólica.

Vejamos então como o objeto pequeno *a* e seu estatuto de ser irreduzível, impossível de se simbolizar, impossível de se apreender por meio da linguagem, pode nos ajudar a compreender a noção de sujeito em psicanálise. O objeto *a* é o resto da dupla operação constituinte que funda o sujeito: operação de alienação e operação de separação.

Resgatando o que já dissemos na introdução sobre o discurso do analista ser o único que renuncia a qualquer mestria, embora ainda não estejamos nos propondo a desenvolver aqui nesse momento do trabalho qualquer aspecto da teoria dos discursos, devemos marcar que o discurso do analista, tendo como agente o pequeno *a*, e assim fazendo semblante de silêncio, causa a emergência do sujeito do inconsciente em seu aspecto indeterminado, para além das identificações as quais tenha se fixado.

Com isso, agora podemos marcar mais claramente uma diferença entre o sujeito da psicanálise e os sujeitos da educação conforme nos propusemos neste subitem, pois o sujeito visado pela psicanálise é um sujeito que é convocado a falar de si e que, ao falar, poderá emergir em seu aspecto de indeterminação. Ao passo que os diversos sujeitos visados pela educação conforme as contingências históricas de cada momento discursivo, estarão sempre sendo submetidos a um lugar de efeito da cadeia simbólica pela racionalidade dominante.

O objeto *a* pode ser definido como o resto irreduzível da operação de separação a partir da qual se constitui o sujeito em relação ao Outro real: “O *a* é o que resta de irreduzível na operação total do advento do sujeito no lugar do Outro, e é a partir daí que ele assume a sua função” (LACAN, 1962-1963/ 2005, p. 179). A função do pequeno *a* na fantasia é a de ser um dos dois termos que dá suporte ao desejo; o outro termo é o próprio sujeito $\$$. Segundo Lacan, na estrutura fundamental que este pequeno *a* representa há uma

hiância em que florescem o *Penisneid*¹¹ e o complexo de castração. Ambos mascaram-na sem, no entanto, servirem completamente para designá-la. Por esse motivo, considera-se teoricamente que a partir do surgimento do objeto *a*, torna-se impossível para o sujeito a apreensão totalitária de um saber. A conta entre o sujeito e o Outro não pode mais ser fechada; algo já não encaixa perfeitamente.

Entretanto, o sujeito – no caso, o neurótico – separado de seu objeto, mesmo assim atribui a posse do objeto de seu gozo ao Outro através da montagem da fantasia. Com sua fantasia, o neurótico faz o objeto pertencer ao campo do Outro, com a função de causar seu desejo e sua angústia. Sublinhemos então que o sujeito do desejo só pode advir de uma hiância em relação ao grande Outro. Nesta hiância, florescem o *Penisneid*, ou o complexo de castração, encobrendo a falta provocada pela estrutura mesma do *a*. Essa função de encobrimento do *a* ocorre com a participação dos sujeitos nos laços sociais, sua entrada nos discursos. Isso permite certa estabilização e, portanto, a manutenção em vigor – ainda que provisória – de um mesmo discurso. Provisória, pois, como sabemos, a máscara não se sustenta indefinidamente e, mais cedo ou mais tarde, o *a* irá se mostrar por um vislumbre em sua dimensão de falta irreduzível.

Foi o conceito de objeto *a*, forjado por Lacan entre 1962 e 1963, que permitiu designar a angústia como afeto que não engana e que “é desprovida de causa, mas não de objeto” (LACAN, 1962-1963/ 2005, p. 338). A partir do momento em que Lacan forja o conceito de objeto pequeno *a*, se produz uma marca na história da psicanálise, evidenciando a indissociabilidade entre sujeito e desejo. Neste sentido, ele – o sujeito – que está inextricavelmente conectado ao desejo, também guarda uma aproximação com o sintoma, que é um sinal da divisão do sujeito pela operação de significantização do falo e, portanto, um sinal de separação do sujeito em relação ao Outro, ao qual sempre estará ligado por meio da montagem de sua fantasia, em uma tentativa constante de elidir a falta que o constitui. Como implica em uma castração de gozo, o sintoma, como um resultado da operação de separação que divide o sujeito, é sempre singular de um sujeito e é o que lhe permite sua entrada no discurso. Enfim, o sintoma é o que há de mais específico sobre o humano, porque “não há sujeito sem sintoma” (ASKOFARÉ, 1997, p. 182).

Será que poderíamos então dizer que antes do advento do sujeito, só havia gozo, o sujeito não tendo existência, existindo de forma mítica, apenas no campo do Outro?

¹¹ Inveja do pênis.

Sim, uma vez que Lacan afirmou que “o gozo não conhece o Outro senão através desse resto, *a*” (LACAN, 1962-1963/ 2005, p.192). O que é imprescindível destacar aqui quanto ao nascimento do sujeito, é que ele só emerge por obra de separação em relação ao Outro – o que torna o sujeito essencialmente desejante, passível também de angustiar-se, uma vez que algo resta como saldo dessa dupla operação constituinte.

A noção de sujeito também implica em uma historicidade como saber inconsciente a partir da qual o sujeito vem a ser um efeito. Assim, podemos nos referir às contingências históricas como discurso do Outro, e dizer que o discurso contém uma relação de razão estabelecida entre os significantes que compõem seu saber. A subjetividade de um sujeito pode ser entendida então como a relação que ele mantém com o saber predominante em determinado momento histórico, conforme as contingências hegemônicas em que vive e é educado. Mais uma vez, é importante notar aqui que ao abordar os seus sujeitos, as práticas educativas parecem deixar de fora a singularidade do sintoma e do desejo intrínsecos ao sujeito da psicanálise independentemente da racionalidade do saber discursivo ao qual se molde, influenciando de modos específicos as subjetividades dos sujeitos.

A subjetividade é o que comporta “(...) uma forma histórica e determinados traços, de posições e de valores que os sujeitos de uma época têm em comum, em suas relações com o Outro, como discurso;” (ASKOFARÉ, 2009, p. 170). Corroborando com essas posições teóricas, Pacheco Filho (2010, p. 38) destaca dois âmbitos em que se pode pensar a alienação do sujeito: uma “estrutural e trans-histórica”, decorrente da sua condição de ser falante e de sua relação ao Outro, da qual se deriva a outra, “contingente e histórica”, que se articula ao momento histórico e o discurso hegemônico naquelas contingências. Nesse sentido, deve-se considerar que à alienação “estrutural e transistórica” do sujeito soma-se a alienação “histórica e contingencial”.

Há, portanto, dois âmbitos em que se pode pensar a alienação do sujeito: uma estrutural e trans-histórica – nomeada por mim aqui nessa dissertação como “alienação estruturante” – e outra, contingente e histórica, que chamei de “alienação alienante”. Neste trabalho levanta-se a questão sobre os efeitos dos discursos de nossa sociedade sobre os sujeitos, crianças ou adultos. Para além da alienação estruturante, os sujeitos sofrem um processo secundário de alienação pela linguagem e pelos discursos, a “alienação alienante”.

Nesse caso, que implicações essa alienação chamada aqui de “secundária” ou “alienante” traria para a subjetividade dos sujeitos hoje em dia? De que forma as contingências nas quais uma sociedade tende a educar hegemonicamente suas crianças a cada momento histórico pode influenciar suas subjetividades? Essas são as questões que agora que já definimos a noção de sujeito e já a distinguimos inclusive entre os campos da educação e da psicanálise, procuraremos desenvolver, ao longo dessa pesquisa, utilizando a teoria lacaniana dos discursos, depois de apresentarmos os três impossíveis freudianos, de onde ela se originou.

1.3 Os três *impossíveis* freudianos

Podemos entender a “posição transferencial interpretativa”, mencionada no primeiro subitem deste primeiro capítulo, como a posição de quem está a realizar uma ação, a de “psicanalisar”. Depois de, em 1925, haver mencionado que o educar era uma profissão tão impossível quanto o governar ou o psicanalisar, Freud retorna ao assunto e o reforça em “Análise terminável e interminável” (1937), destacando o termo *impossível* ao colocá-lo entre aspas:

Detenhamo-nos aqui por um momento para garantir ao analista que ele conta com nossa sincera simpatia nas exigências muito rigorosas a que tem que atender no desempenho de suas atividades. Quase sempre parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas; conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937/1996, p. 265)

De acordo com Freud, o que há de *impossível* na realização das atividades em que essas três profissões se baseiam, diz respeito à expectativa de se obter resultados satisfatórios, o que de maneira alguma pode-se estar assegurado. Sabe-se, entretanto, que ao final de sua vida Freud já estava bastante desencantado com a possibilidade de obter sucesso através da técnica psicanalítica, e que este foi um dos focos de interesse de Lacan ao empreender a sua releitura do mestre, indo além dele ao trazer suas próprias contribuições.

Quanto a Freud, seus questionamentos com relação à validade e durabilidade dos efeitos obtidos através da experiência psicanalítica chegaram até o ponto em que esbarraram em dois obstáculos intransponíveis conforme o sexo do paciente: sendo mulher, restaria a necessidade de lidar ainda, após o “término” da análise, com a “inveja do pênis” e, sendo homem, restaria a necessidade de lidar com a angústia de castração, chamada de “protesto masculino” por Adler, e melhor denominada, na opinião de Freud, de “repúdio à feminilidade” (FREUD, 1937/1996, p. 268).

Não pretendemos aqui, por não ser nosso objetivo, fixarmo-nos nos desenvolvimentos clínicos de Lacan sobre o final de uma análise. Queremos apenas indicar ao nosso leitor que o impossível de analisar apontado por Freud foi reavaliado por Lacan e considera-se que ele fez alguns avanços. É importante ressaltar, no entanto, que nem mesmo com as contribuições de Lacan podemos pensar que a impossibilidade possa ser suplantada, afinal de contas, ela é estrutural.

Quanto às preocupações pessoais de Freud com relação ao impossível de governar, sabe-se que foram muitas, apesar de não ter desenvolvido profundamente o tema por ele já estar por demais envolvido com os problemas do psicanalisar. Para destacar dois trabalhos em que se ocupa bastante do assunto, citemos: “Reflexões para os tempos de guerra e morte” (1915) e “O mal-estar na civilização” (1930 [1929]). Nesses dois textos, além de outros momentos de sua obra, Freud discorre sobre um problema fundamental, o do conflito entre as pulsões do sujeito e as exigências civilizatórias. É relevante mencionar também, que ao longo de sua vida, sempre que Freud se dedicou a pensar sobre a educação, deixou clara em seu raciocínio a vinculação desta aos problemas da civilização¹², conforme podemos verificar pelo que ele expressa no trecho a seguir:

(...) O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia de cada recém-chegado. (FREUD, 1915/1969, p. 292)

¹² Seguindo o esteio deixado por Freud, neste trabalho, sempre que nos referirmos à civilização e a cultura, estes termos estarão vinculados à problemática educacional, tema central deste trabalho. Isso ficará mais evidente a partir do final do primeiro capítulo.

Vê-se, dessa forma, a preocupação política de Freud definir essas três formas de laços sociais como impossíveis, diante dos quais veremos se defraudar nossas mais sinceras ilusões e aspirações de cobrir totalmente o real através do simbólico, pois sempre haverá um resto. Para Freud, a causa da impossibilidade de plena satisfação do ser humano na civilização – aliás, a razão de seu mal-estar –, é de ordem política, pois a vida social não permite a livre expressão das sempre singulares sexualidades de cada um. Por isso, desde uma perspectiva psicanalítica, não devemos esperar um apaziguamento, mas a permanência e manutenção do conflito entre sujeito e sociedade – esta sempre imporá proibições à vida dos homens, independentemente da época e circunstâncias.

A exigência demonstrada nessas proibições, de que haja um tipo único de vida sexual para todos, não leva em consideração as dessemelhanças, inatas ou adquiridas, na constituição sexual dos seres humanos; cerceia, em bom número deles, o gozo sexual, tornando-se ainda fonte de grave injustiça (FREUD, 1930/1974, p. 110).

Em matéria do encontro entre psicanálise e educação, Voltolini (2011) defende que Freud faz um percurso que vai da consideração dos campos da Educação e da Psicanálise como dois campos de conhecimento distintos, onde inicialmente faz uma crítica à civilização e à educação repressiva desde o seu texto “A moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” (1908) à “A questão de uma Weltanschauung” (1933), em que procura libertar a psicanálise do vício de estabelecer visões de mundo, o que se tornou posteriormente bem conhecido como incompatível à ética psicanalítica.

Assim, ele nos aponta – e reforça o que já foi colocado por Cifali com relação aos perigos da “aplicação” – que a contribuição da psicanálise à educação, para não trair a sua ética, não pode se pautar em indicações que configurem como um ponto de vista sobre a educação e seu campo. Dessa forma, afirma-se que a psicanálise seria mais eticamente coerente com seu método ao “interpretar” ao invés de se aventurar a “aplicar” seus conceitos a outro campo.

A partir do pronunciamento de Freud em 1925 sobre os “três impossíveis” é preciso reconhecer que mais do que simples campos de conhecimento, tanto a psicanálise, como a educação, são saberes transmitidos por meio de formas discursivas, e nesse sentido, a partir de uma releitura de Freud, e com Lacan, devem ser tomadas como

discursos: “É como posição discursiva e não mais como um campo outro de conhecimento sobre o qual se deveria aplicar a psicanálise que a educação encontra a sua elaboração maior na teoria analítica” (VOLTOLINI, 2011, p. 12-13).

1.4 A teoria lacaniana dos discursos

Os três impossíveis freudianos são retomados por Lacan na ocasião de seu seminário 17, “O avesso da psicanálise” (1969-1970), onde ele vem formalizar sua noção de discurso, que recobre a de laço social. Como vimos, desde sua origem, a psicanálise vem realizando incursões e procurando diálogos com os mais diversos campos de saber, e é neste trabalho lacaniano que encontramos sintetizados ricos elementos nos quais nos apoiar no intuito de realizar um trabalho dessa natureza. A teoria lacaniana dos discursos permite pensar: para além daquilo que é transistórico e estrutural no sujeito; como se ordena o gozo em cada forma discursiva e dá bases para pensar a articulação dos sujeitos à cultura.

Ao retomar os impossíveis freudianos, Lacan permite alguns avanços teóricos, recolocando a questão do final de análise como dissemos acima, ainda que não tenhamos nos proposto a adentrar o assunto de fato. A esse respeito, vale esclarecer, para não produzir enganos, que a nossa afirmação de que Lacan avançou em relação ao que Freud trouxe sobre os impossíveis não deve reanimar o leitor quanto à chance de vencer o que se chama, em psicanálise, de impossível. Pois, no início de seu último capítulo do seminário em questão, tal como transcrito por Jacques-Alain Miller e intitulado de “O poder dos impossíveis”, Lacan (1969-1970/1992, p. 192) nos diz: “Ora, elidir o impossível não é o que no caso estaria em questão, mas sim ser seu agente”. Assim, ultrapassar – ou resolver – o impossível freudiano em relação ao final de análise, não significa eliminá-lo:

Resolver esse impossível do fim não elimina, entretanto, longe disso, o impossível que é o real, com o qual se confrontam a experiência e a prática da análise. Vê-se bem que há impossível e impossível. O impossível lógico não é o impossível que justifica o fracasso e o insucesso, mesmo a renúncia, como sabia muito bem Napoleão, para quem o impossível não era senão uma

“declaração de impotência que serve de refúgio aos covardes”. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 184).

Com isso, pretendemos esclarecer que os quatro discursos forjados por Lacan estabelecem quatro formas de tocar o real por meio do simbólico, e desse modo, todos eles esbarram, necessariamente, no gozo real como limite. “O impossível pelo qual Lacan especifica o real é uma limitação do simbólico: é do real que faz limite ao simbólico e à verdade” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 184). Freud articulou o impossível ao exercício de uma profissão, Lacan tornou indissociáveis teoria, prática e ética; e Bousseyroux apontou que essencialmente o impossível é algo da ordem da experiência, algo que se vivencia, a não ser que seja evitado através da impotência.

No seminário 17, Lacan estabelece quatro discursos a partir dos três impossíveis de Freud aos quais acrescenta mais um – o fazer desejar do discurso da histérica – para mostrar quatro diferentes formas de aparelhamento do gozo em nossa sociedade. Posteriormente, em uma conferência que Lacan profere em 1972 em Milão, ele dá indicações de uma mutação do discurso do mestre que permitiria forjar mais um discurso, conhecido como o seu quinto discurso: o discurso do capitalista. Essa foi a primeira vez que Lacan utilizou esse nome referindo-se diretamente a esse discurso, que até então só havia sido apontado, mas não recebido nenhuma representação em forma de matema. Pelo caráter de suas especificidades e radical diferença em relação aos quatro demais discursos que recobrem a noção de laço social, o discurso do capitalista é considerado o único que “faz laço *associat*” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 187, grifos do autor). Um maior detalhamento do que configura este quinto discurso será empreendido no quarto capítulo dessa dissertação.

Voltemos agora nossos olhos para a teorização dos discursos. Primeiramente devemos dizer que ela foi postulada por Lacan depois que ele já havia teorizado sobre o objeto da psicanálise, o objeto pequeno *a*. Afinal, foi o objeto *a* o que lhe permitiu a construção do discurso enquanto um “novo campo estruturado por aparelhos de linguagem que determinam as relações entre as pessoas” (QUINET, 2006, p. 27). Além disso, o objeto *a* também foi o que permitiu a Lacan dar mais consistência à sua teorização do sujeito.

Podemos dizer que Lacan esteve sempre muito atento ao estatuto do objeto na teoria e prática psicanalítica; e sua Teoria dos Discursos vem a ser, de certa forma, prova formalizada disso. Há, na formulação dos matemas discursivos, um reconhecimento profundo da essência da estrutura do sujeito, que o conecta necessariamente à cultura e o leva a buscar se enlaçar com outros.

O objeto *a* é o resultado da separação entre o sujeito e o Outro, ele designa uma perda ou entropia que é inerente ao trajeto de deslizamento significante na rede do saber. Em outras palavras, o objeto *a*, em sua característica de irredutibilidade que mantém um furo no saber, é formalizado como a própria condição do deslizamento significante na cadeia associativa do inconsciente – um saber estruturado como linguagem. Lacan coloca que o ponto do discurso de Freud de onde ele extrai essa função do objeto perdido que ele designa como *a*, é o ponto em que Freud trabalha a questão da “repetição no ser falante”, uma vez que essa repetição guarda uma relação com o gozo, e que é de certa forma o próprio limite desse saber. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 13).

Ao se dedicar à teoria dos discursos e logo de saída, Lacan brinca que o discurso possui uma forma que primeiramente teve “dois pés” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 12), a saber, dois significantes, S_1 e S_2 , donde surgiu como efeito seu terceiro pé, $\$$, chegando posteriormente a ganhar seu quarto pé, um elemento que justifica a produção de quatro discursos, a partir de quartos de giro. Deduzimos que esse quarto elemento agregado aos três demais “nos pequenos quadrípedes” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 15) é o objeto *a*. Com essa brincadeira, Lacan aponta para o fato de que o terceiro elemento ($\$$) é um efeito da ligação entre os dois primeiros (S_1 e S_2) que estão conectados por uma razão qualquer.

Há estruturas – não poderíamos designá-las de outro modo – para caracterizar (...) o que se passa em virtude da relação fundamental, aquela que defini como sendo a de um significante com outro significante. Donde resulta a emergência disso que chamamos sujeito – em virtude do significante que, no caso, funciona como representando esse sujeito junto a um outro significante. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 11)

Mas além de apontar o terceiro elemento como efeito da ligação de razão entre os dois primeiros, a brincadeira figurativa de Lacan sobre os pequenos quadrípedes traz o *a* como o quarto e último elemento agregado à estrutura de linguagem da qual o sujeito é um efeito. Como último elemento agregado, por um lado, o *a* é o elemento responsável

pela repetição – o elemento que presentifica o gozo na linguagem, e que tem, portanto, o papel de motor que causa os quartos de giro que afetam os discursos. Por outro lado, o *a* vem inovar a forma de conceber a noção de sujeito, abrindo a possibilidade de pensá-lo para além de sua determinação como efeito da cadeia simbólica formada pelos significantes.

Em *Radiofonia*, Lacan (1970/2003, p. 447) estabelece os quatro lugares – o do agente, o da verdade, o do outro e o da produção – em que se organizam os termos de um discurso, sempre os mesmos: S_1 o significante-mestre, S_2 o saber, $\$$ o sujeito e *a* o mais-de-gozar. Esses elementos podem ocupar diversas posições, conforme cada um dos discursos, embora sempre respeitando a ordem de sua sequência, tal como foi apresentada de forma inaugural no matema do discurso do mestre, que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, mas que já apresentamos aqui de acordo com o esquema abaixo: S_1 ocupando o lugar de agente, S_2 o lugar do outro, *a* o lugar da produção e $\$$ o lugar da verdade.

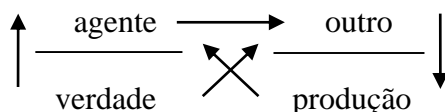


Figura 2 - Matema dos discursos

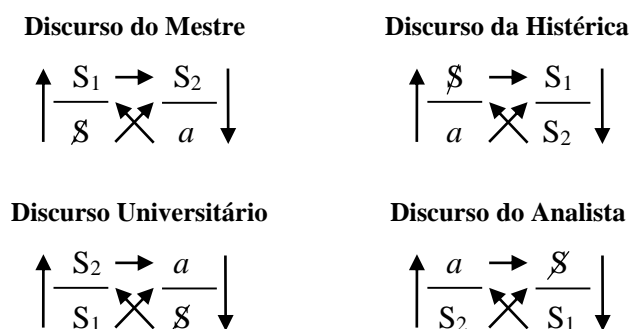


Figura 3 – Os quatro discursos

Esses termos circulam nas posições expostas acima, obedecendo a essa ordem sequencial imutável. Nos dois lugares sobre a barra está estabelecida uma relação de impossibilidade, indicada por uma flecha ou vetor que segue do lugar do agente ao lugar do outro, ou do gozo. Nos dois lugares abaixo da barra – que é sinal de recalçamento – está estabelecida uma relação de impotência entre os termos, indicada por sua vez por uma flecha que partiria do lugar da produção ao da verdade, mas que está interceptada pela barreira de gozo que impede essa ligação. Afinal, em nenhum dos matemas dos quatro discursos apresentados por Lacan em seu seminário 17 há vetores que acessem o lugar da verdade. Este lugar está restringido em todos os discursos ali apresentados, por não poder ser acessado de nenhum dos três demais lugares. Apenas observa-se, em cada um desses quatro matemas, uma flecha que parte do lugar da verdade para o lugar do agente, mas nenhum que o acesse.

Introduzida a noção dos discursos na teoria lacaniana, iremos agora tentar utilizá-la para refletir sobre o laço social entre os sujeitos no âmbito educacional.

CAPÍTULO 2: A educação... Até a Modernidade

Até o século XVII a educação era compreendida de forma generalizada como o conjunto de ações dos adultos em relação às crianças e não havia um princípio ou valores que norteassem essas ações. Em outras palavras, a educação ocorria de uma maneira irrefletida e mais espontânea, não se pensava sobre os meios pelos quais atingir determinados resultados – isso surgiu apenas na época histórica chamada “Modernidade”. Assim, até meados dos anos 1600 aproximadamente ainda havia entre os adultos um interesse pelos comportamentos característicos da infância, por seus jogos e brincadeiras, mas isso foi se transformando na medida em que surgiu na mentalidade daquela época uma preocupação de cunho moral e psicológico para com a formação das crianças e sua preparação para a vida adulta¹³.

Quem nos informa isso é Philippe Ariès (1960), em seu livro intitulado “História Social da Criança e da Família”. Ele marcou que a noção de infância foi profundamente modificada pelo surgimento de uma nova forma de educação no mundo moderno. Nesse período, que coincide com o início do século XVII, o “sentimento” de corrigir a infância se sobrepôs ao de “paporricá-la” (ARIÈS, 1960/1978, p. 162-163). De acordo com Cirino (2001), a infância é um conceito cujo estatuto é relativo à época e à localização geopolítica a que está remetido. A partir dessa mudança histórica apontada por Ariès (1960), a criança passou a ser concebida como um ser, por definição, escolar – uma vez que seu lugar social por excelência passou a ser compreendido como do estudante ou do aluno.

Isso trouxe uma série de implicações sociais e políticas. De acordo com Costa (1996), no início do século XX as pautas das lutas sociais de emancipação da classe trabalhadora foram expressivas em suas reivindicações de oferta de escolarização às fatias da população que ainda estavam à margem de terem esse direito garantido. A ideologia predominante veiculava a ideia de que quem tinha acesso à educação tinha mais oportunidades de ascensão social. Assim, a necessidade da criança estar na escola para

¹³ Optamos, nessa dissertação, por abordar um aspecto mais educativo do que pedagógico da história e, por isso, nos atemos aqui apenas ao trabalho de Philippe Ariès (1960), um historiador que nos permite trazer uma ideia sobre o imaginário dos adultos em relação às crianças de uma dada época. Para um aprofundamento da história da educação em seu aspecto mais pedagógico que social, sugerimos o livro de Franco Cambi (1995) intitulado “História da Pedagogia”.

ser reconhecida como tal se institucionalizou. Paralelamente e até mesmo em decorrência dessa atribuição de um novo estatuto social à criança, surgiu uma disciplina chamada de “psicologia da educação”, que pretendia ensinar métodos de educar que viessem garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades socialmente requeridas no mundo que se modificava pelo avanço da industrialização e as exigências crescentes do mercado (COSTA, 1996).

Desse modo, consolidou-se pouco a pouco o que Hannah Arendt apontou como o “desaparecimento do senso comum”, ou ainda, como a “falência do bom senso” – o sinal do que identificou como uma profunda “crise na educação”:

[A] educação progressista, uma radical revolução em todo sistema educacional [...] derrubou completamente como que de um dia para outro todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte. [...] Sempre que em questões políticas o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise [...] o *desaparecimento do senso comum* nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. [...] A *falência do bom senso* aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento. (ARENDR, 1957/2011, p. 227, grifo nosso).

Em seu ensaio intitulado *Crise na Educação* (1957/2011), Arendt problematiza a situação educacional como uma entre tantas outras no âmbito político e social ao longo do século XX. Ela denuncia o desaparecimento do senso comum na atualidade como o mais forte indicativo da crise que experimentamos. A autora aponta ainda uma relação entre o fracasso escolar na América e o desenvolvimento de uma educação nos moldes chamados progressistas nesta nação, a partir da aceitação de novas teorias científicas de forma submissa e indiscriminada (ARENDR, 1957/2011).

Com tais transformações se processando, podemos pensar que nem todos os adultos estavam mais sendo socialmente reconhecidos como capazes de educar as crianças. Isso configurou uma crise – no sentido de uma ruptura *entre passado e futuro* – na medida em que uma geração já não se sente mais plenamente autorizada a tomar para si a educação dos próximos que chegam para povoar o mundo já criado e isto passa a ser tarefa para pedagogos.

Com Lacan, podemos formular que nesse período histórico é possível identificar uma mudança na forma de aparelhamento do gozo, e que da hegemonia do discurso do mestre na Idade Média, passamos para um momento em que o discurso universitário tornou-se hegemônico na regência dos laços sociais educacionais na Modernidade – passagem que procuramos mostrar com os matemas dos dois discursos a seguir:

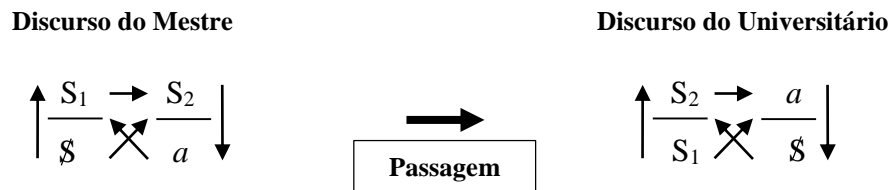


Figura 4 – Mudança discursiva

O discurso do mestre, comparemo-lo ao discurso do universitário e veremos que o segundo deriva de uma mutação do primeiro. Uma modificação por um quarto de giro no sentido horário – por uma progressão – nos leva do matema do discurso do universitário ao discurso do mestre, ao passo que, uma modificação por um quarto de giro no sentido anti-horário – por uma regressão – nos leva do discurso do mestre ao discurso do universitário. A partir da apresentação desses dois matemas lado a lado, quisemos fazer notar claramente a mudança na posição do S_1 que ocupa o lugar de agente do discurso do mestre – e representa o saber dos pais e mestres no comando – para o lugar da verdade no discurso universitário. Lembremos que o lugar da verdade é um lugar em que qualquer termo do discurso que vier ocupá-lo, ficará restringido de acesso, pois essa é a característica do lugar da verdade nos quatro discursos que Lacan menciona no seminário 17 – a de somente poder ser semi-dita, nunca toda-dita.

Desse modo, no discurso universitário, o saber dos mestres está recalcado sob a barra, e assim está impedido de ser agente. Ora, não é disto que nos fala Hannah Arendt sobre o rompimento *entre passado e futuro* com o desmoronamento das tradições em prol da valorização de métodos progressistas pautados em teorias de ensino e de aprendizagem? Posto isso, nos dediquemos agora, primeiramente, a compreender a importância do saber e autoridade dos mestres na educação e a refletirmos sobre quem

são seus interlocutores, ou a quais sujeitos eles se dirigem, para depois, já no próximo capítulo nos determos sobre a sua degenerescência no discurso do universitário.

2.1 – O ato educativo é exercício de mestre

O que vem a ser um ato que possamos qualificar por educativo? Para a psicanálise, o ato educativo pode ser definido como “(...) transmissão da demanda social além do desejo, como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta no Outro.” (KUPFER, 2013, p. 119). Nesse sentido, podemos entender o ato chamado educativo como uma tarefa não apenas dos educadores ou professores propriamente ditos, mas de qualquer adulto frente a uma criança. Nesse aspecto, de forma didática, a educação se distinguiria da pedagogia – esta sim exercida apenas por profissionais, adultos que foram em busca de conhecimentos sobre os métodos de educar. Com isso, entendemos que o ato de educar tem muito mais relação com a posição do sujeito – posição de mestre – do que com os métodos dos quais se utiliza para ensinar. Por isso afirmamos que o ato educativo é exercício de mestre.

De acordo com Andreozzi (2005), por exemplo, a educação se produz por meio de um ato que não é qualquer, pois deve produzir determinados efeitos como resultado de seu empreendimento. Além disso, para essa autora, o ato educativo depende de uma posição ética frente ao compromisso da transmissão. Nas palavras dela:

O ato educativo tem efeitos, e eu acredito que os efeitos desse ato tornam-se possíveis graças a uma posição ética na transmissão de conhecimentos históricos acumulados, enquanto significantes, que permita a construção de diferentes e variados sentidos subjetivos e sociais para os conteúdos transmitidos. O ato educativo então está inscrito na ética de transmissão da lei que separa natureza de cultura, discriminando o que é permitido do que não é, por isso implicando o sujeito num movimento desejante a constituir-se diante desta lei. O sujeito é convocado a posicionar-se diante desta lei, neste espaço. Entre o que pode e o que não pode fazer, ele é chamado a se construir, construindo a própria cultura. Para tanto, não é suficiente recalcar. Ou seja, o recalque se efetiva não só pela via da proibição. A interdição é uma via do recalque. A outra implica a transmissão do que é permitido, para viabilizar a troca do proibido pelo permitido, efetivando o recalque. Aqui, a transmissão de significantes que possam operar essa troca é fundamental. (ANDREOZZI, 2005, p. 98)

Dessa maneira, no ato educativo se transmitiriam significantes que podem ser compartilhados socialmente. Nesse processo, os sujeitos, ao se apropriarem desses significantes, estariam simultaneamente se socializando e se integrando historicamente com seus pares, por isso ele é tão importante. Acima de tudo, por meio da transmissão, os sujeitos teriam a possibilidade de construir “diferentes e variados sentidos subjetivos e sociais para os conteúdos transmitidos” (ANDREOZZI, 2005, p. 98) a eles.

O ato educativo opera por meio do recalque para realizar a transmissão da falta. Não pode ser feito sem a implicação daquele que opera o ato a partir de sua própria falta. A partir dessa perspectiva, o ato de educar depende da posição do sujeito e não do método. Posição esta que Andreozzi (2005) chamou de “ética”, e que agora sabemos estar relacionada com a forma com que se lida com a própria falta, com a própria castração.

Há formas e formas dos sujeitos se posicionarem em relação a sua falta. Eles podem até mesmo nem reconhecê-la, ou denegá-la, como ocorre na estrutura é perversa¹⁴. Entendemos que em uma posição de mestre, o sujeito se posiciona de modo a transmitir o estilo encontrado por ele para obturar a falta no Outro. Com a finalidade de agora tentar entender que posição é essa, a do mestre, atenhamo-nos no matema do discurso do mestre.

O discurso do mestre é o primeiro discurso, pois é dele que surgem as demais formas discursivas – tanto as de mestria como a do psicanalista, que é avessa a mestria, conforme mostraremos mais adiante. É conhecido como o discurso da entrada na linguagem, e indica o surgimento do sujeito como efeito dessa cadeia significante. Seu matema foi forjado por Lacan a partir de sua interpretação dos escritos de Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, em que ele descreveu as relações entre o mestre e o escravo.

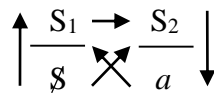


Figura 5 – Discurso do Mestre

¹⁴ Três distintas estruturas clínicas determinam três modos de acesso ao simbólico, são elas a neurose, a psicose e a perversão. Esses modos de acesso ao simbólico determinarão o nascimento do mundo objetivo para um sujeito, que apenas entrará em contato com essa dita realidade – a do mundo dos objetos – na medida em que ela estiver mediada, ou melhor, atravessada, pela linguagem (LACAN, 1955-1956/2008). À estrutura perversa corresponde uma forma de acesso ao simbólico que é chamada de *Verleining* e comporta o mecanismo do desmentido e da denegação próprios da perversão.

Nessa disposição dos elementos conforme os lugares, temos que o significantemestre no lugar de agente se dirige ao saber, no lugar do outro – que no caso hegeliano era o lugar ocupado pelo escravo. Era o escravo quem detinha o saber, e o mestre dependia dele para a produção da mais-valia, conforme é mostrado pelo a no lugar da produção. No lugar da verdade do discurso do mestre, temos o sujeito-dividido ($\$$), para nos lembrar da impossibilidade colocada por esse discurso – a impossibilidade de pleno governo. No lugar da produção, o a também está ali para mostrar que algo escapa ao poder, e que nem tudo funciona conforme se ordena, o que faz dessa prática um impossível de se realizar completamente, uma vez que, como qualquer prática do impossível, sempre deixa restos.

Na leitura desse discurso, vemos a flecha que segue do S_1 ao S_2 na parte superior do discurso, ela representa uma “relação de razão” que é nomeada com o termo *saber* – precisamente, aliás, um saber que não se sabe, ou seja, o saber inconsciente (LACAN, 1969-1970/1992, p. 30). Disso depreendemos necessariamente que o sujeito é um efeito da linguagem enquanto saber inconsciente, colocado em uma relação com seu objeto do qual é separado por uma operação de divisão que lhe dá existência em relação ao Outro. É por deter um saber que não sabe ser seu, que o sujeito que se propõe a ensinar muitas vezes ensina, sem perceber que ensina, algo que nem sabe saber. Dizer que o sujeito é dividido, é dizer de sua castração, de modo que mesmo assumindo posição de mestre ao educar, está logicamente impossibilitado de tudo ensinar.

A questão sobre o “sujeito” é central na psicanálise e, como já abordamos no primeiro capítulo, juntamente com os conceitos de “sintoma, saber e objeto”, compõe o conjunto das condições que permitem definir o que se entende sob o nome de estrutura na psicanálise (CABAS, 2010, p. 14). O sujeito se articula ao discurso de maneira a ocupar diversas posições na linguagem e na estrutura.

No discurso do mestre, Lacan “combina, numa só fórmula, a definição da alienação e a da separação” (LAURENT, 1997, p. 46), sendo a definição da alienação: $S_1 \rightarrow S_2$ e da separação: $\$ // a$. Observamos na parte inferior às barras, os termos que compõem o matema da fantasia: $\$ \langle \rangle a$, onde o sujeito está numa relação de conjunção e disjunção simultâneas com o objeto causa de seu desejo. O matema da fantasia é extremamente ilustrativo para indicar duas posições do sujeito: “A fantasia reconstruída em uma análise contém os dois status do sujeito: por um lado o sujeito [$\$$] como vazio de

representação, [...] e, por outro lado, em seu status de objeto $[a]$ que foi para o Outro” (QUINET, 2004, p. 170).

Como já dissemos, a partir de sua entrada na linguagem, o sujeito – porque dividido – tentará permanentemente resgatar seu objeto perdido, e o fará a partir da montagem de sua fantasia. No matema da fantasia – $\$ \langle \rangle a$ – o sujeito ($\$$) está numa relação de conjunção e disjunção ($\langle \rangle$) com o objeto causa de seu desejo (objeto pequeno a). É, portanto, com sua fantasia que o sujeito achará os meios para tentar recuperar, no laço social¹⁵, esse objeto perdido em sua constituição, impossível de se recuperar. Entretanto, mesmo sem nunca recuperá-lo, é com sua forma de buscá-lo e até de persegui-lo, que o mestre realiza um ato educativo e faz, portanto, a sua transmissão das formas pelas quais procura obturar a sua falta no Outro.

No discurso do mestre, o sujeito aparece representado pelo $\$$ sob a barra, embaixo do S_1 que está ali como agente. A localização do sujeito nesse discurso nos indica que o mestre oculta sua divisão como sujeito desejante sob a barra. Poderíamos dizer que o mestre faz semblante de não possuir faltas, ou pelo menos, de virar-se “bem” com elas. Ele dá exemplos de como obturar a sua falta no Outro, e desse modo transmite um modo de fazer uso do que não tem para fazer laço social.

O exercício de educar, que vimos como o discurso do mestre, produz um sujeito e dá a ele um lugar de filiação. Em seu retorno a Freud, Lacan faz um percurso que permite uma nova concepção de família no interior da teorização psicanalítica, atendo-se sobre a sua função social de transmissão da castração para os sujeitos:

Para a Psicanálise, a família se constitui como uma estrutura simbólica, que exige a *função do pai*, como agente da castração, e de *uma função mãe* que, ao ter um interesse particularizado pela criança, aliena-a ao seu desejo. Ela constitui-se, assim, como lugar do Outro simbólico, que, ao presidir a

¹⁵ “Laço social” é um outro termo para designar discurso. Não são sinônimos, embora se assemelhem. É um termo utilizado para se referir às formas com que os sujeitos, para os quais tenha operado a castração, procuram elidir a sua falta constituinte– e irreduzível, causadora de desejo – por meio das relações sociais que estabelecem em uma dada cultura (QUINET, 1993). Na teorização lacaniana, são as contribuições do “inconsciente estruturado como linguagem” e do “desejo como desejo do Outro” que permitem essa leitura das conexões entre o sujeito e a sociedade como “laço social” em todo o período que antecede a criação conceitual do objeto pequeno a , a partir do seminário 10. Entendemos que após a criação do objeto pequeno a por Lacan, acentuou-se o caráter de impossível das práticas sociais devido a não existência da relação sexual, preparando-se o terreno para a posterior formulação dos discursos em matemas que evidenciam as formas de aparelhamento do gozo.

existência do sujeito, oferece a ele uma constelação de significantes que lhe permite incluir-se na ordem simbólica. Além disso, ela constitui-se também como o lugar do Outro da Lei, ao instituir a proibição do incesto, exigindo uma parcela de renúncia de satisfação que torna possível a emergência do sujeito desejante. (COUTO; SANTIAGO, 2007, p. 4, grifos nossos)

Nesse sentido, podemos pensar em uma aproximação entre o discurso do mestre e a função exercida pela família, pois ambos cumprem o ato de educar, a partir do qual o sujeito se inclui na ordem simbólica como sujeito desejante. Parafraseando a operação da metáfora paterna¹⁶ e localizando *uma função mãe* (S_1) no lugar ocupado pelo agente do discurso do mestre, a *função do pai* (S_2) no lugar ocupado pelo outro desse mesmo discurso, temos a emergência de um sujeito ($\$$) ocupando o lugar da verdade, em conjunção e disjunção com o seu objeto pequeno a , com o qual armará a sua fantasia. Essa montagem fantasmática é condição para que venha participar da civilização criando as suas próprias tentativas de obturar a falta no Outro; e também é sinal de que o ato educativo vingou em seus objetivos de transmissão da castração. Vingou em seus objetivos, sem obviamente ter superado sua impossibilidade – sem ter deixado de fracassar também – pois, como já foi colocado, todo discurso comporta um impossível, e o impossível do discurso do mestre é revelado pelo discurso da histérica, que veremos a seguir, pois ele reivindica do mestre um saber que ele mesmo não possui, porque ele o extraiu do escravo:

Lacan, inspirado em Freud, formulou então que o histérico quer um mestre castrado, desde que seja para governá-lo ou, no mínimo, para denunciar que o saber, pelo mestre extraído do escravo ($S_1 \rightarrow S_2$), é impotente em responder à questão de seu mais-gozar subjetivo ($\$ \leftarrow a$). Podemos tanto afirmar que essa denúncia histérica – de que o sujeito-mestre se esconde sob o poder de mando do significante-mestre ($S_1/\$$) – diz respeito a uma impotência correlata em seu próprio discurso, qual seja, denunciar ou mesmo expor S_1 , desde que, entre o saber daí produzido (S_2) e o mais-gozar (a) em posição de verdade, permaneça a impotência. (CASTRO, 2006, p. 18)

Assim, terminamos esse subitem cientes de que, embora o ato educativo possa ser considerado um exercício, digamos, de mestres, ele depende da disposição do outro

¹⁶ Na operação da metáfora paterna, “o pai é um significante que substitui outro significante. [...] A função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 180).

em aprender e em ser ensinado, e dessa forma, não poderá deixar de se deparar com o que se apresenta do lado do outro.

A partir da leitura do discurso da histérica que faremos a seguir, veremos que para um sujeito agenciar o tal discurso, ocupando o lugar de agente em fazer o outro desejar e produzir saber, há que haver um outro que possa e aceite fazer semblante de mestre, que possa agir com a autoridade de um mestre desde o lugar de agente. O sujeito histórico se dirige ao mestre buscando saber, faz o mestre produzir saber, mas um saber que é não-todo. Assim, o agente do discurso da histérica se coloca em uma relação de impotência com seu desejo sempre insatisfeito e revela o fracasso do educar ao se realizar como discurso do mestre, pois: “No tocante à histérica, é a impotência do saber que seu discurso provoca, animando-se no desejo – que revela em que o educar fracassa” (LACAN, 1970/2003, p.445). Fracassa em tudo governar, pois há algo que o restringe:

(...) o que restringe o discurso do mestre é o impossível que tem Um que faz andar o mundo. O que também restringe o poder é também a impossibilidade de governar o que não se domina, o saber inconsciente. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 188)

O impossível de governar que rege o educar conforme o discurso do mestre é um impossível interposto pelo vetor entre o S_1 e o S_2 , um impossível que indica que não se governa aquilo que não se domina, e não se pode mandar no saber, uma vez que há o inconsciente (CASTRO, 2006). Por isso, entendemos que o educar fracassa em tentar dominar completamente o inconsciente, uma vez que não se o domina – nem o inconsciente, nem o desejo.

2.2 – O discurso da histérica é do estudante, não do aluno

Estamos afirmando que a histérica, ou o histórico¹⁷, aqui é o estudante e não o aluno. Mas, quem é o histórico a que estamos nos referindo afinal? Podemos começar

¹⁷ Como a histeria sempre foi muito mais referida ao gênero feminino que ao masculino, apesar de não nos pretendermos aqui trabalhar a questão e buscar razões que a expliquem, queremos pontuá-la para informar o leitor que, se usamos esse substantivo no seu gênero feminino da linguagem aqui neste trabalho, não é

dizendo que ele é o agente do discurso da histérica, aquele que ocupa o lugar superior e à esquerda no quadrante desse discurso e se dirige aquele que está no lugar do outro a quem supõe um saber de mestre.

O discurso da histérica é um discurso que foi forjado por Lacan, a partir de sua observação sobre a história da psicanálise, das pacientes histéricas que, com seus sintomas, motivaram Freud a produzir um saber, o saber sobre o inconsciente. Nesse discurso, é o sujeito ($\$$) – a quem Freud efetivamente deu ouvidos – que está na posição de agente, sobre o objeto causa no lugar da verdade, e se dirige a um mestre (S_1) que coloca no lugar do outro, levando-o a trabalhar para a produção de um saber (S_2). Ao matemizar esse discurso e torná-lo público, Lacan o tornou conhecido como o discurso que corresponde ao impossível de *fazer desejar*. A impossibilidade está sempre indicada, em cada discurso, pelo vetor que vai do lugar do agente ou semblante, ao lugar do outro ou do gozo. No discurso da histérica, essa impossibilidade é a “do sujeito histórico dominar o significante-mestre” – ou seja, de o sujeito dominar aquilo que o determina (CASTRO, 2006, p. 28).

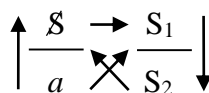


Figura 6 – Discurso da Histérica

Há uma aliança do discurso da histérica com o discurso do mestre, uma aliança que mantém de maneira relativamente estável uma transferência e uma transmissão em curso. Essa aliança se sustenta basicamente pelo fato de que o que mantém um mestre como agente de um discurso, é justamente um sujeito barrado no lugar de verdade – sujeito esse que se apresenta no lugar dominante no discurso da histérica, sobre o objeto causa do desejo que está dessa vez no lugar da verdade.

por desconhecer que a questão da histeria não é uma questão de gênero, e sim de estrutura, mas por força do hábito apenas.

A afinidade entre os discursos do mestre e da histérica é bem conhecida desde Freud. A histeria provocou historicamente uma aporia no saber médico, criando uma brecha para o surgimento de uma nova forma de tratamento, um tratamento pela palavra. Freud como um médico, na posição de mestre e precursor da psicanálise, foi causado pela problemática apresentada pelas histéricas de sua época, que com o mistério e a persistência de seus sintomas, provocaram uma falha no saber médico e universitário daqueles tempos. Isso o levou, como um legítimo pesquisador que efetivamente ele era, a se deixar levar pelo seu objeto de estudo e conseqüentemente a uma escuta do sujeito (CASTRO, 2006).

Assim, ele “tem, ainda hoje, a função de S_1 ao qual sempre retornamos, de mestre fundador dos conceitos fundamentais de uma doutrina e de uma práxis” (CASTRO, 2006, p. 12). Foi preciso um mestre, causado pelo discurso histórico, para que um novo campo discursivo fosse fundado e a psicanálise fosse criada. Não há psicanalista que não se remeta à Freud. Ele criou como mestre, com seu ato de criação da psicanálise, uma filiação para os psicanalistas, para aqueles que desejaram formar-se em psicanálise. As histéricas fizeram o mestre Freud desejar saber. Se tem um discurso que causa o desejo de saber, este não é nem o do mestre, nem qualquer outro que não o da histérica – discurso portanto promotor de subjetividade e de autoria (CASTRO, 2006).

A relação de impossibilidade colocada por esse discurso é entre o sujeito e o significante-mestre no lugar do outro. Essa relação se estabelece graças ao fato de que o sujeito não pode saber sobre os significantes que o determinam, mas de alguma forma deseja saber e acredita que um mestre, alguém a quem supõe saber, poderá ajudá-lo. Mas há algo que também restringe o discurso da histérica a um impossível de se realizar por completo em suas intenções:

Quanto ao que restringe o discurso da histérica, é a impossibilidade de que o sujeito possa abordar o significante do gozo que é o falo, a causa do desejo ficando alojada no lugar da verdade que o saber, que a histérica faz produzir pelo outro, é incapaz de satisfazer. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 188)

O saber que o discurso da histérica causa o mestre a desejar e a produzir é incapaz de a satisfazer porque não diz de sua verdade e ela não pode com ele saber sobre o que a determina. Por isso, verificamos na própria história da psicanálise, que foi preciso que

Freud, pensasse em um novo modo de trabalhar, a escuta, um forma de renunciar qualquer tentativa de domínio, abandonando o método hipnótico e passando a trabalhar com a associação livre.

A posição da histérica é aquela que historicamente faz laço a partir de seu sintoma, o que há de mais próprio no sujeito e aquilo que lhe permite a entrada no discurso. O discurso de histérica é também conhecido como o discurso de entrada em análise e, portanto, o discurso por excelência do desejo de saber.

O saber é inconsciente, sempre singular de um sujeito, e construído a partir da dupla operação de alienação e separação que constitui o sujeito em relação ao lugar do Outro, como já abordado no primeiro capítulo. Para se separar do Outro como rede de significantes, o sujeito, como um significante, só pode advir da ordem simbólica que o precedeu na medida em que a função de um corte tiver operado. Desse modo, o sujeito estará sempre marcado, por um lado pela intervenção do significante e, por outro, pelo gozo. Desejante, tal como lhe foi determinado em sua constituição, o sujeito terá como destino o desejo de saber – saber sobre a sua origem, que não se deu por seu próprio desejo, mas surgiu primeiramente do campo do Outro. “O desejo de saber é desejo de conhecer a causa”, causa como origem, como desejo do Outro, como enigma (QUINET, 2004, p. 253).

Sendo assim, podemos dizer que a constituição de um sujeito é correlata do advento de um saber singular e inconsciente que determinará as condições para o surgimento de um questionamento sobre as suas origens, e que o levará fortuitamente a um percurso de idas e vindas na busca de elaborar um saber. A elaboração de saber se dá pela construção, desconstrução e reconstrução de sentidos; e o histérico, como o sujeito tipicamente curioso, desejoso de saber, dá um excelente estudante, diferente do aluno, que em nossa opinião se assemelha muito mais ao *astudado* do discurso universitário, que abordaremos no próximo capítulo.

Nomeamos aqui por “aluno” o sujeito alienado ao discurso universitário para diferenciá-lo do “estudante” – que é o nome dado por nós ao termo agente do discurso da histérica. Usualmente, o nome aluno serve para designar aquele que deve ser ensinado, nutrido, porque não dispõe do que é necessário e isso deverá lhe ser dado por outrem. Ao chamarmos de aluno o *astudado* que é representado pelo objeto pequeno *a* no lugar do outro do discurso universitário, pretendemos destacar sua posição passiva ou alienação à tirania do saber, representada pelo S_2 que agencia esse discurso.

CAPÍTULO 3: A educação nos dias de hoje

No primeiro item do capítulo anterior, mostramos a relação entre o ato educativo e o discurso do mestre. Aprendemos que o ato de educar, implicando a transmissão da Lei e do desejo, pode ser exercido por qualquer adulto que se preste a fazer função de mestre para uma criança que, por sua vez, esteja interessada em seu suposto saber. Dissemos ainda que esse discurso – o do mestre –, naquela época histórica que se estendeu da Idade Média até a Modernidade, era politicamente hegemônico em matéria de educação. Naquela mesma oportunidade, concluímos que o ato educativo propriamente dito é agenciado pelo S_1 e que o agenciamento deste ato pelo S_1 dá lugar ao sujeito, como efeito da cadeia significativa estabelecida na ligação entre S_1 e S_2 .

Marcamos, ainda no início do primeiro capítulo, uma importante passagem da hegemonia do discurso do mestre na Idade Média para a hegemonia do discurso universitário na Modernidade com reflexos na concepção de criança. Essa mudança discursiva – acompanhada historicamente de uma mudança do sentimento social em relação às crianças (ARIÈS, 1960/1978), trouxe, por sua vez, reflexos para a concepção de escola: “A ideia de infância passa, portanto, a associar-se à de imperfeição, e isto se reflete dramaticamente na evolução da instituição escolar” (SILVA, 2006, p. 32).

Sabemos que os primeiros institutos de ensino surgiram no século XV. Desde então até o século XVIII foi se construindo gradativamente, e paralelamente às transformações do sentimento em relação à infância, diferentes modos de se dirigir à criança. Especificamente nesse período, segundo nos informa Ariès (1960/1978), criou-se o hábito de separar os alunos por classes segundo sua faixa etária e seu grau ou nível de aprendizagem. Foi apenas no fim do século XIX que a separação dos alunos em classes conforme a sua idade se concretizou. Esse processo que deu origem às classes escolares também esteve relacionado às “necessidades de uma pedagogia nova”, conforme podemos notar nas palavras desse importante historiador, a seguir:

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres se habituaram então a compor suas classes em função da idade dos alunos. As

idades outrora confundidas começaram a se separar na medida em coincidiam com as classes, pois desde o século XVI a classe fora reconhecida como uma unidade estrutural. (ARIÈS, 1960/1978, p. 177)

A origem das classes escolares em que se separavam as crianças por idade para melhor ensiná-las foi acompanhada de um progressivo disciplinamento dos alunos nas escolas. Esse movimento que trouxe mudanças na organização escolar gerou um aumento cada vez maior da duração do tempo que se tinha como hábito permanecer na escola. A partir do século XVIII, foi possível notar, inclusive, uma diferenciação desse tempo indicado para se permanecer na escola conforme a condição social do aluno. Havia então o ensino primário e o secundário, este último mais longo. O ensino primário era indicado para a escolarização do povo e o secundário, no formato de liceus e colégios era o local de destino dos alunos burgueses (ARIÈS, 1960/1978).

Assim, com Philippe Ariès, vemos que a separação das idades dos alunos por classes foi uma consequência correlata do surgimento, por volta do século XVII em diante, do sentimento social de que há uma “particularidade infantil”. Esse fenômeno se associou ao “conhecimento da psicologia infantil” e à “preocupação com um método adaptado a essa psicologia” (ARIÈS, 1960/1978, p. 188). Ao se aliar à ciência na Modernidade, a educação passou a operar com um método e criou uma forma pautada no saber científico para atuar. Assim surgiu a **pedagogia** propriamente dita, para designar essa educação especializada que se tornava pouco a pouco mais abrangente que a educação espontânea, calcada em uma atitude mais irrefletida de qualquer adulto em relação às crianças.

Neste capítulo, retornamos à passagem do discurso do mestre para o discurso universitário no âmbito político educacional que se estendeu da Idade Média à Modernidade para delinear esse mesmo âmbito discursivo nos tempos mais recentes, e que se fazem sentir até os dias de hoje. Marcamos essa época do século XV até meados do século XVII para apontar o momento em que, no período compreendido e denominado como Modernidade, surgiu a “noção da fraqueza da infância” e o seu correlato “sentimento de responsabilidade moral dos mestres” (ARIÈS, 1960/1978, p. 180). Nesse momento, se sentindo moralmente responsabilizados, os mestres foram buscar os conhecimentos da ciência psicológica para melhor cumprir seu objetivo de desenvolver e

formar as crianças. Falaremos a seguir desse período em que a educação passou a ser hegemonicamente regida pelo discurso universitário na Modernidade.

Foi possível notar a predominância do discurso universitário de forma mais evidente, portanto, após o século XVIII. Nesse período, a instituição escolar já ganhava cada vez mais responsabilidade na educação formal das crianças em comparação à concomitante queda do papel exercido pelas famílias nessa tarefa. Além disso, as crianças passaram a ficar mais tempo na escola:

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. E, no entanto, o fato essencial é bastante evidente: a extensão da frequência escolar. Vimos que na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. (ARIÈS, 1960/1978, p. 231, grifos nossos)

Encontramos sinais dessa mudança social ocorrida na história após o século XV até hoje em diversos veículos da mídia, e é comum recolhermos um tom nostálgico nas palavras dos escritores que se dirigem ao grande público se propondo a refletir e discutir o comportamento dos sujeitos na atualidade. Vemos que se fala com muita frequência em um enfraquecimento dos valores morais. Sugere-se, por exemplo, a criação de novos cursos universitários para os indivíduos, dentre eles o de “diplomacia familiar” (SAYÃO, 2014), que é justificado a partir de uma leitura da intensificação dos conflitos familiares na atualidade.

Optamos aqui por destacar e designar este fenômeno que tem se manifestado como uma mudança no comportamento dos sujeitos, uma desvalorização da família e também uma perda de autoridade dos pais nos dias de hoje com a expressão “declínio da *imago* paterna”. Diferentemente do que às vezes se nomeia “declínio da *função* paterna”, o “declínio da *imago* paterna” tem causado o interesse de pais, educadores e pensadores que se propõem a estudar o tema. Esse declínio vem acompanhado do que Hannah Arendt (1957/2011) denunciou como o “desaparecimento do senso comum” ou a “falência do bom senso” devido à incorporação de teorias. Boas ou más, elas teriam tido o poder de

desapropriar os adultos de uma geração de um saber que fosse legitimado socialmente para ser transmitido por eles às crianças das gerações futuras. O declínio da imago paterna seria então um efeito dessa circunstância que já abordamos brevemente no capítulo anterior, ao falarmos do ato educativo como exercício de mestres e da degenerescência do S_1 com o agenciamento do S_2 no discurso universitário. Ou seja, há indicações de que a passagem do discurso do mestre para o do universitário trouxe questões para se pensar sobre o saber e autoridade.

Entretanto, é necessário esclarecer que ao nos referirmos ao declínio da imago paterna não queremos dar brechas para que se pense na possibilidade de uma mudança na estrutura do sujeito naquelas contingências históricas e políticas com início após o século XV. Se assim fosse, poderíamos pensar em uma solução reacionária, como por exemplo a de aumentar os dispositivos repressores da sociedade como modo de fazer valer a autoridade dos pais a fim de acabar com o mal-estar contemporâneo. Porém, não é esse o caso.

Não iremos aqui – como parece ter feito Freud no início de seus estudos sobre a civilização, que podemos recolher por exemplo em “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” (1908) – buscar uma solução imaginária para os problemas sociais, sugerir que uma educação mais repressora, no caso, poderia dar conta de minimizar os conflitos entre as gerações, ou ainda, apostar que um fortalecimento e uma maior valorização do papel dos pais em sua função poderá talvez tornar os sujeitos menos rebeldes. Mas queremos apontar para uma mudança discursiva em que ganha peso a palavra de especialistas, ao passo que o saber tradicional antes transmitido oralmente de geração a geração vai se desmoronando em sua possibilidade de transmissão. Desse modo, entendemos que não apenas os pais, mas muitos adultos que trabalham como educadores, profissionais formados em pedagogia, se desautorizam de realizar seu ato educativo. Essa é uma realidade que encontramos nas escolas com as quais temos contato na nossa prática clínica cotidiana.

Corroborando com essas nossas posições, podemos recolher entre os estudos mais recentes de referencial teórico psicanalítico sobre o mal-estar na educação, questionamentos sobre as contingências em que se dão o ensino atualmente e em que medida elas podem negligenciar a transmissão simbólica. Em sua dissertação de mestrado, Costa (2009) observa que a transmissão simbólica, ou transmissão do legado cultural, – uma das funções que à escola cabe cumprir – vem sendo posta em segundo

plano devido à demanda social de disseminar a cultura capitalista. Refém da ideologia deste sistema sócio-econômico, a escola deve criar “pacotes educacionais” que contenham conhecimentos específicos e sejam capazes de desenvolver determinadas competências requisitadas no mercado de trabalho.

O educar nos dias de hoje traz as marcas da passagem entre o discurso do mestre e o discurso universitário. E poderíamos dizer, que ocorreu simultaneamente, embora não coincidentemente, à mudança histórica da Idade Média à Modernidade. O mal-estar contemporâneo na educação, que chegaremos a discutir ao final desse capítulo, não nos parece ser, entretanto, aquele que decorre da hegemonia do discurso universitário – apesar de trazer as suas marcas – mas do que é imprimido pelo laço “*associal*” do discurso capitalista (BOUSSEYROUX, 2012, p. 187, grifo do autor).

Há uma modalização de gozo específica para cada discurso, o que não significa que os discursos modifiquem a estrutura do sujeito, pois o imperativo de gozo é estrutural em qualquer contingência. Há mudanças, porém, na maneira como os discursos, em determinados contextos sócio-políticos, veiculam esse imperativo e capturam os sujeitos, influenciando-os na formação das suas subjetividades.

Neste capítulo, iremos discutir duas formas pelas quais a sociedade educa suas crianças, formas essas que imprimem modos de gozo específicos engendrados por seu aparelhamento discursivo. Abordaremos primeiramente o educar segundo os moldes do discurso universitário, para em seguida apresentarmos um recorte do caso de Leonardo da Vinci, tal qual ele foi analisado por Freud e discutido por Lacan. Pensamos que esse caso pode ilustrar alguns efeitos do discurso universitário na subjetividade dessa interessante e reconhecida figura de nossa história cultural. Por último, apresentaremos o educar conforme o ordenamento que corresponde ao discurso capitalista, e discutiremos livremente – sem nos apoiar em nenhum estudo de caso específico – levantando questões sobre as formas como as contingências de uma sociedade que educa sob a hegemonia desse discurso pode afetar as subjetividades dos sujeitos.

3.1 – A “pedagogia-universitária” e seus alunos

Já dissemos anteriormente que o outro do discurso universitário é o *astudado*. Foi Lacan (1969-1970/1992) quem criou esse neologismo para referir-se a ele. Chamamo-lo

então de “aluno”, para diferenciá-lo de “estudante”, este último sendo aquele que identificamos como agente do discurso da histérica – sujeito desejante – sujeito, portanto, potente para interrogar o suposto saber do mestre a partir de seu sintoma. Pode-se dizer que a histérica, ou o histérico, é todo aquele que faz laço social ao pôr “a trabalhar o signicante-mestre”, ao fazer o mestre produzir saber. No capítulo precedente, também abordamos a questão do encontro dos discursos do mestre e da histérica. No encontro entre esses dois discursos é que se funda a transferência: é do lugar de sujeito suposto saber que o analista histeriza o discurso daquele que o procura.

O que o analista institui? [...] O que o analista institui como experiência analítica pode-se dizer simplesmente – é a histerização do discurso. Em outras palavras, é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica [...]. (LACAN, 1969-1979/1992, p. 33)

Pensamos que o encontro entre esses dois discursos é fértil para se pensar o impossível de educar. A educação, enquanto transmissão da Lei e de um desejo que não seja anônimo, depende da instalação prévia da transferência. No seu seminário 17, Lacan nos diz que o discurso da histérica teria surgido independentemente da presença ou não da psicanálise. Entendemos com isso que não é preciso um analista para que os sujeitos procurem por mestres a fim de saberem algo sobre o que sentem lhes faltar e para o que lhes causa mal-estar, uma vez que não há possibilidade para os seres falantes se entenderem entre si, e justamente pelo fato de serem falantes e de lidarem, por isso, com o significante. A instalação da transferência, portanto, prescinde do surgimento da psicanálise na história e a educação já ocorria nesses moldes antes mesmo que ela fosse inventada.

Se a transferência é condição para a realização do ato educativo pelo mestre e ao mesmo tempo para a transmissão do legado cultural ao estudante, como podemos pensar o educar quando não é regido pelo discurso do mestre? Ou então, como pensar o educar a partir do reconhecimento de que ele sofreu transformações, aquelas que Lacan nos indicou na ocasião de seu seminário 17 e que colocam em jogo não mais a autoridade dos pais e mestres, mas a *tiranía do saber* em seu autoritarismo? Que efeitos esse “novo ato educativo” de uma “pedagogia-universitária” poderia ter para os sujeitos agenciados por esse discurso? Vejamos agora como se aparelha o discurso universitário para continuar

nossa discussão a respeito da pedagogia como um discurso que transforma o educar do ato educativo agenciado pelo discurso do mestre, e para pensarmos nos alunos que são educados nessas contingências discursivas.

O discurso universitário tem o S_2 no lugar chamado de dominante. O S_2 neste lugar de agente “não é o mesmo saber” que ocupa o lugar do escravo ou do outro no discurso do mestre (LACAN, 1969-1970/1992, p. 36). Tampouco é o mesmo saber que ocupa o lugar da verdade no discurso do analista, pois este saber do discurso universitário é o “tudo-saber”, diferente do “saber-de-tudo” – este último, aliás, nem tendo existência pra nós (LACAN, 1969-1970/1992, p. 32). Como agente, esse S_2 dirige-se ao lugar do outro que nesse discurso é ocupado pelo objeto pequeno a . É este a , devido a sua posição nesse discurso, que Lacan nomeia por *astudado*. Por substituir o antigo escravo, que ocupa o lugar do outro no discurso do senhor ou mestre, os *astudados* são eles próprios “produtos, como se diz, consumíveis tanto quanto os outros” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 33)¹⁸.

Lacan compara os *astudados* com os escravos, e nos diz então que eles são produtos tão consumíveis quanto os escravos. Não são chamados de escravos, mas de proletários, a partir dessa aproximação que acabamos de mencionar. O proletário é assim chamado por Lacan por ter sido “despossuído” de um saber que deveria ser seu, mas que é surrupiado dele por meio da “exploração capitalista”, e que depois lhe é “devolvido em uma espécie de subversão” na forma de “um saber de senhor”, um saber que “não sabe o que quer”, e que por isso põe o sujeito mais distante de sua verdade, da verdade de seu sintoma (LACAN, 1969-1970/1992, p. 32).

A partir dessas colocações, podemos pensar que o agenciamento do discurso universitário pelo tudo-saber tem o poder de transformar os sujeitos – não em seu aspecto estrutural, pois como já explicamos, este é inalterável, mas em seu aspecto contingencial

¹⁸ Com efeito, ao dizer que o outro do discurso universitário é um produto consumível, Lacan parece aproximar esse discurso das contingências do capitalismo. Lembremos que em 1969 Lacan ainda não havia mostrado o matema do discurso que chamou de capitalista – o que só fez em 1972 por ocasião de sua Conferência de Milão – e, quando formula o discurso universitário, ele o chama de “discurso do senhor moderno” - ou “capitalista” – por essa modificação que se opera no lugar do saber, tornando “mais opaco o que está em questão – isto é, a verdade” (LACAN, 1969-1979/1992, p. 32). No final deste capítulo, falaremos mais detalhadamente do discurso capitalista e de suas diferenças em relação ao discurso universitário. Por ora, pretendemos apenas marcar que, na nossa opinião, apesar de o próprio Lacan ter utilizado o adjetivo “capitalista” para se referir ao discurso universitário como discurso do mestre moderno na época em que proferiu seu seminário 17, ele depois encontra um outro modo de especificar o aparelhamento propriamente capitalista do discurso.

de alienação pelos discursos. O discurso universitário, assim como os demais discursos, influencia as subjetividades dos sujeitos por meio de sua tendência estrutural à alienação. Os antigos escravos do discurso do mestre são agora substituídos pelos proletariados, ou pelos *astudados* – como preferirem. É essa mutação do lugar que ocupa o saber no discurso do mestre antigo para o lugar que ele passa a ocupar no discurso do mestre moderno que faz surgirem os proletários. É o proletariado que, por sua vez, “justifica tanto o empreendimento quanto o sucesso da revolução¹⁹” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 32).

Como pensar então sobre o educar já que foi a isso que nos propusemos nesse subitem do trabalho, quando agenciado por esse discurso, o da universidade? Como serão influenciadas as subjetividades dos sujeitos nessas contingências discursivas da “pedagogia-universitária” em que o saber destrona o significante-mestre de seu lugar de agente, causando a sua degenerescência e, com ela, nos interrogando a respeito da questão da autoridade e do declínio da imago paterna desde então? O que podem aprender esses alunos de um educar que é regido pelo discurso universitário se o saber que recebem é um saber de senhor, um saber que não sabe o que quer? Enfim, podemos mesmo dizer que aprendem algo, no sentido de apropriarem-se de algum saber que não seja anônimo, como dissemos que ocorria no agenciamento do educar pelo discurso do mestre? Bem, já respondemos que não. Então vejamos o que é que pode lhes acontecer. Se não podem aprender, o que pode se passar com eles?

No momento em que vivemos são vastas as notícias sobre as atuais dificuldades de aprendizagem – por exemplo, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a dislexia – indicando como as crianças têm sido atingidas por esse discurso. Um dos aspectos da atual crise na educação se traduz pelo chamado despreparo das escolas e dos educadores para realizar a inclusão de alunos caracterizados como “com necessidades educacionais especiais” a partir de diagnósticos médicos. Esse, dentre outros fenômenos, como a evasão escolar, a defasagem de conteúdos nas séries conforme a idade gerando a retenção ou a progressão continuada, o adoecimento dos profissionais do corpo docente escolar e a ocorrência cada vez mais frequente de situações de violência

¹⁹ Revolução, no sentido dado por Lacan, é um movimento que não resulta em transformação, pois não faz “mais do que trocar de senhor” (LACAN, 1969-1979/1992, p. 32).

física entre alunos e professores, sinaliza que há um mal-estar no âmbito educacional atual.

Como sinais de mal-estar, esses fenômenos sociais tem sido algumas vezes compreendidos como sintomas sociais. No entanto, há que se esclarecer que a partir da psicanálise, a rigor, não podemos entender os fenômenos sociais tão rápida ou facilmente como sintomas sociais. De acordo com Lacan, há um e somente um único sintoma social: o de que “o indivíduo é realmente um proletário” (ASKOFARÉ, 1997, p. 177). Ora, se o único sintoma social é de que o indivíduo – ou sujeito completado por seu gozo – é realmente um proletário, resta-nos compreender o que pode ser entendido das concepções de Lacan acerca do termo “proletário”.

Segundo Askofaré (1997, p. 180), o proletário é um “produto ou efeito de uma mutação na economia do discurso do mestre”. No modo de organização social feudal o escravo era explorado, mas detinha um saber, e com o surgimento da filosofia e da ciência, surge o proletário – mais despojado que o escravo, porque despojado inclusive de sua “função de saber” (ASKOFARÉ, 1997, p. 180). Acompanhando as ideias desse autor, podemos considerar que o único sintoma social que se pode considerar a partir do referencial teórico psicanalítico é que o indivíduo é realmente um proletário. Pois o sujeito, quando completado por seu gozo, ou quando abordado como indivíduo, fica desprovido de sua função de saber.

Desse modo, é relevante destacar que os sintomas sociais são sempre singulares, sempre de cada um dos sujeitos, e em nada se assemelham ao que seria melhor denominado sob o signo das sintomatologias comuns em uma determinada época histórica e socialmente compartilhada. Notamos, entretanto, que muitos desses fenômenos produzidos no campo social e no cotidiano escolar são localizados nos corpos dos sujeitos, tornando-se imprescindível medicá-los, por ser esse o tratamento dado aos sintomas na atualidade. A esse respeito, Santos (2013, p. 43) aponta que:

(...) a forma como o processo diagnóstico do fracasso escolar vem sendo conduzido através de demandas formalizadas por uma nomeação do que está acontecendo com essas crianças, acaba por foracluir o sujeito.

Refletimos, com isso, que ao menos no âmbito da saúde mental, insistir nessa prática de encontrar sintomas comuns a uma certa parcela da população, a fim de

estabelecer políticas de tratamento médico eficientes e abrangentes, além de ser um equívoco do ponto de vista da etiologia e da profilaxia desses sintomas, sempre singulares, contribui para a disseminação do sintoma social propriamente dito, ao tomar os sujeitos como indivíduos – a quem um único e mesmo tratamento para todos há de funcionar.

A impossibilidade do discurso universitário é a que está demonstrada pelo vetor que liga o S_2 do lugar de agente ao objeto a no lugar do outro. A impotência está indicada como a falta de ligação entre o $\$$, no lugar da produção e o S_1 no lugar da verdade. Há uma impossibilidade de educar por essa via, pois neste discurso os sujeitos são tomados como objetos, e portanto, excluídos no lugar da produção, enquanto dotados de uma divisão que os singulariza. Aqui, nesse discurso, os sujeitos são convocados a deixarem seu desejo de fora e a forclusão do sujeito desejante promovida por esse discurso torna-o impotente para o estabelecimento da transferência com o significante-mestre.

O impossível a que está fadado esse discurso é o do “saber sobre o objeto” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 188). Ele indica também a “impossibilidade de educar pelo comando do saber” (CASTRO, 2006, p. 28), uma vez que educa-se por uma posição discursiva, por algo que não se sabe, que não se pode controlar intencional e aprioristicamente, e não pela pretensão de tudo-saber de um saber sem furos.

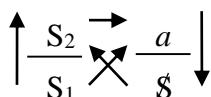


Figura 7 – Discurso do Universitário

O que se encontra oculto no lugar da verdade do discurso universitário, sob a barra dando suporte ao tudo-saber que está no lugar de agente desse discurso, é o significante-mestre, o primeiro significante da cadeia, responsável pela origem de toda a série de significantes seguintes na rede do saber. O sujeito, excluído desse discurso no lugar da produção, não tem acesso ao significante-mestre, porque este se encontra restringido no lugar da verdade. No discurso do mestre antigo, por outro lado, é o significante-mestre que agencia o discurso e, como agente, não está oculto, podendo ser

acessado e questionado com relação ao seu saber, que extraiu do escravo. Na medida em que dá lugar ao sujeito desejante, o mestre, neste discurso, pode ser denunciado em sua impotência.

O sujeito desejante é aquele que agencia o discurso da histórica, chamamo-lo aqui de estudante para diferenciá-lo do aluno, como apelidamos o *astudado* que ocupa o lugar do outro no discurso agenciado pelo saber (S_2). Ao agenciar o discurso da histórica, o sujeito desejante denuncia a impotência do saber do mestre, enquanto o sujeito produzido pelo discurso universitário é um sujeito alienado a esse saber. Porém, não tem acesso a ele, pois ele está restringido no lugar da verdade desse discurso, dando suporte ao tudo-saber que o agencia. Foracluído pelo discurso da ciência, em seu agenciamento por tudo-saber, o sujeito está alienado ao saber dos mestre-autores da ciência.

Ao generalizar seus métodos aderida ao saber da ciência²⁰ conforme o discurso universitário, a educação tornada pedagogia e nomeada aqui “pedagogia-universitária” estaria dificultando o acesso à verdade, que agora deve ser produzida por aqueles que substituíram o antigo escravo, os *astudados*. Na medida em que os toma como objetos no lugar do outro, exigindo que eles se adequem àquilo que o saber dominante pode alcançar, o discurso universitário agenciado pela tirania do saber, os convoca a deixar de fora aquilo que o saber que ocupa o lugar de dominância não abarque. Por isso, Quinet (2006, p. 20) questiona-se “Qual é o sujeito que corresponde ao discurso da ciência universitária?”, e posteriormente afirma: “Surpreendentemente é o sujeito da crença, o crente” (QUINET, 2006, p. 20).

Tratados por esse discurso na situação educacional, os sujeitos – adultos ou crianças, professores ou alunos – ao procurarem se adequar a esse ideal por meio da alienação que os torna “crentes”, diminuiriam suas possibilidades de duvidarem, e consequentemente, também sua curiosidade de irem em busca de saber – condição para se responsabilizarem por seu posicionamento.

²⁰ Da ciência enquanto prática espera-se um domínio e um tratamento simbólico sobre o real. De acordo com Quinet (2006, p. 19), “o discurso da ciência se assemelha mais, por sua estrutura de produção de saber, ao discurso histórico”, no sentido em que se refere “a uma forma de relacionamento humano em que um provoca no outro o desejo e a criação de um saber (...)” (QUINET, 2006, p. 19). Isso, entretanto, não implica que exista para ela – a ciência – um único modo de tratar desse assunto, e disso decorre que ela pode enveredar por variadas formas de aparelhamento de gozo, assim como ocorre com o educar, prática impossível a respeito da qual nos propusemos a discutir aqui. Queremos esclarecer entretanto que, nessa sessão do trabalho, quisemos trazer a pedagogia como sendo o resultado do agenciamento do educar conforme o discurso universitário.

Fundamentalmente, a busca de saber é intrínseca à própria condição do sujeito desejante que surge da intervenção de uma Lei, a Lei do desejo, veiculada pela função paterna. A função paterna, como já dissemos anteriormente, é responsável pela transmissão da falta. Para se defender da inconsistência do Outro que lhe causa verdadeiro horror, e o angústia²¹, o sujeito muitas vezes opta pela ignorância²², preferindo sofrer com o seu sintoma a se deparar com a falta no campo do Outro. A partir da observação de que o significante-mestre encontra-se recalcado sob a barra enquanto o S_2 como tudo-saber está posicionado no lugar de agente, pode-se levantar a hipótese de que a transmissão da Lei encontra-se dificultada nesse discurso da tirania do saber, e com ela, a transmissão de um desejo de saber aos sujeitos.

A universidade, quando governada pelo discurso universitário, normalmente não faz sintoma para o sujeito, graças à posição de S_2 que, enquanto poder dominante, perpetua por vias acadêmicas os ideais do pai, agora transfigurado não mais na figura de Deus ou do mestre antigo e, sim, na figura da ciência universitária. O discurso universitário pode até produzir um sujeito barrado ($\$$), mas esse sujeito estará tanto alienado do significante-mestre subjacente ao seu saber (S_2/S_1), quanto, paradoxalmente, a ele identificado pela via da autoria. (CASTRO, 2006, p. 40)

Com efeito, os sujeitos produzidos pelo discurso universitário, estariam então ao mesmo tempo: alienados do significante-mestre e identificados a ele pela via da autoria, pela via de um saber que se encontra paradoxalmente em postura de poder. Por outro lado, vemos que o poder dominante do saber no discurso universitário, ao se apresentar como tudo-saber, não faz sintoma para os sujeitos – não lhes transmite a falta – e isso nos convoca a pensar novamente sobre a transferência da qual depende a educação e o ensino.

²¹ Aparentemente, é por essa via – a saber, a da angústia – que podemos explicar os paradoxos do desejo de saber, que também inclui o desejo de não-saber, de ignorar, e de conhecer. Conhecer para se iludir de que é possível obter alguma garantia, ou controlar os imprevistos que possam surgir graças à arbitrariedade do Outro em sua característica falta de consistência – a qual o sujeitos neuróticos sempre procuram encobrir. O conhecimento tem uma função de conformar o sujeito ao seu objeto, de encobrir a falta por meio de uma imagem totalizadora. No quarto capítulo, abordaremos esse problema a partir da discussão do discurso do analista e o que ele pode operar frente a essa problemática.

²² No seminário 17, Lacan (1969-1970/1992), coloca a que “a feroz ignorância”, como uma “paixão” está do lado da exegese, assim como a ignorância douta está do lado do “ficar-por-dentro” (1969-1970/1992, p. 143-144). A exegese é uma interpretação profunda e a extração de um sentido que se considera implícito a partir do ponto de vista do sujeito. Realizar uma exegese implica que se formule uma hipótese de leitura a respeito de um fato, objetivando essa compreensão. Nesse sentido, supõe-se que o ato mesmo de conhecer, compreendido pelos sujeitos, comporta em si a ignorância.

Afinal, se a educação só é pensável em um laço de no mínimo dois em que um deles dependerá das disposições e condições do outro para acontecer, como pensar no ensino sem transferência e sem sintoma?

Retomemos a questão do ato educativo como discurso do mestre para pensarmos na pedagogia segundo o discurso universitário – ou como a chamamos nesse subitem, “pedagogia-universitária” e em seus alunos. Sabemos que desde a Grécia antiga é reconhecida a importância da transferência de amor para a efetiva transmissão de um saber. Com a psicanálise, descobrimos que não há uma relação de proporção que venha garantir a comunicação entre dois seres falantes, porque há sempre um resíduo que não permite uma justa medida no encontro com o outro. Assim, do lado do sujeito aprendiz, há que haver amor, na forma de desejo de saber sobre o desejo do Outro, para que se ponha a aprender e possa haver transmissão. De outro lado, do lado do mestre que ensina, o que há?

(...) aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico. [...] Pois bem, por que o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra “de que” e “do que” deve. [...]

O mestre não pode não ensinar o que aprendeu, uma vez que o apre(e)ndido leva consigo um pecado de origem, qual seja, o de uma dívida que, embora reconhecida, não pode de fato ser saldada. Essa dívida é simbólica (...). (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 173-174)

Do lado do mestre, se ensina por dever, e por reconhecimento de uma dívida simbólica. No discurso do mestre, o agenciamento de S_1 se sustenta sobre o suporte do $\$$, indicando que a sustentação ao mestre é dada pelo reconhecimento de sua castração, condição para que possa mostrar o que deve ao expor o seu estilo de obturar a falta no Outro. Já no discurso universitário, o agenciamento de S_2 , se sustenta sobre o S_1 , e com o suporte do nome de um autor, procurando se bastar como tudo-saber, esse discurso escamoteia o erro e a falha. É justamente por esse recalçamento do significante-mestre sob a barra, que o discurso universitário é tão facilmente associado ao declínio da imago paterna que discutimos anteriormente como uma contingência presente nos dias de hoje. É por esse motivo também que podemos levantar a hipótese de que uma “pedagogia-universitária”, ou um educar que se agence pelo discurso universitário, forma alunos

crentes e ao mesmo tempo tementes, por não saberem como lidar com o erro e a falha, e por quererem elidi-los a qualquer custo.

(...) há então uma profunda impotência de que o sujeito – lembremo-nos, sujeito localizado, no discurso universitário, sob a barra – a si mesmo implique/verifique por meio da admissão de uma dívida para com os mortos, dívida esta escrita por Lacan com a notação S_1 . Dizer que se trata de dívida simbólica ao pai real ou de dívida real ao pai simbólico é a maneira, a mais lacaniana, de formulá-la em palavras. E a própria ciência – principalmente quando impregnada do discurso universitário, seu cão-de-guarda – por ter-se constituído como S_2 , como saber autorizado e autorizante, recusa essa dívida a S_1 e, juntamente com ela, o sujeito. E a este, assim foracluído da ciência, somente restaria a adesão cega a modelos científicos e a identificação maciça a mestres/autores, sendo esse último mecanismo, paradoxalmente, o retorno, a partir do real, da submissão do saber ao significante-mestre (S_2/S_1) recalçado, ou seja, retorno do saber agora afastado de seu fundamento primeiro, unário: o pai real. Um discurso como esse, o universitário, que desconsidera as origens do sujeito que dele se serve, bem como de sua dívida para com S_1 – e que, além disso, tem no saber o seu elemento dominante – tem, portanto, todas as chances de resultar no retorno, agora idealizado na função do mestre-autor, do pai real rechaçado. (CASTRO, 2006, p. 60-61)

Apoiada nas conjecturas desse autor, parece confirmada a nossa hipótese de que, nesse discurso conhecido como o discurso da tirania do saber, encontra-se dificultada aos sujeitos a transmissão de um desejo de saber. A tirania desse saber sendo compreendida agora como um efeito do retorno desse pai real rechaçado pelo aparelhamento de gozo próprio do discurso da universidade. O saber tirano do discurso em questão tenta fazer do estudante um aluno *astudado*, imprimindo um imperativo de gozo pela via do tudo-saber que não se apoia em uma dívida simbólica para com os mortos ou os antepassados. Por todas essas questões, podemos pensar que, na “pedagogia-universitária” ou em um educar que se agence pelo tudo-saber, há uma espécie de empuxo a conhecer ao invés da transmissão de um desejo de saber.

Neste capítulo, apresentamos o discurso universitário para dizer de uma modalização do gozo na prática educacional que não se agenciaria pelo discurso do mestre. Dissemos de um “ato educativo novo” que teria surgido politicamente na Modernidade de forma mais hegemônica. Por um lado, mostramos que o sujeito idealmente visado por esse discurso é o aluno, nome que utilizamos aqui para nos referir ao *astudado* lacaniano. Por outro lado, indicamos que o sujeito que esse discurso produz, não é sujeito desejante potente para interrogar o saber do mestre, como é o caso do sujeito

que agencia o discurso da histórica, mas um sujeito alienado ao saber do mestre-autor, um sujeito identificado ao pai real, rechaçado por este mesmo discurso e por isso um sujeito com uma subjetivação tal que também podemos chamá-lo de aluno, por sua apatia ou passividade.

Ao afirmarmos que o estudante, agente do discurso da histórica – como chamamos o sujeito desejante ($\$$) que coloca o significante-mestre a trabalhar para produzir saber – estabelece transferência com o discurso do mestre, demos a entender que ele não se transfere com o tudo-saber do discurso do universitário. Entretanto, isso não significa que a política da histeria não exerça nenhuma ação também sobre esse discurso. Para além da transferência que estabelece com os mestres, a fim de denunciar sua impotência, a política da histeria pode atingir também o saber universitário da ciência. Encontramos em estudos sobre o tema do ensino e transmissão a partir da teoria lacaniana dos discursos um aporte que nos interessa na medida em que abre a possibilidade para se pensar mudanças ou, pelo menos, interferências estruturais de um discurso sobre o outro:

Ao compararmos os matemas dos quatro discursos, notamos a posição de inverso em que se encontram os discursos universitário e histórico, apostando, assim, no confronto, gerador de mal-estar, que o discurso histórico pode causar não somente ao discurso do mestre, denunciando os seus furos, mas ainda, ao discurso universitário. Ao considerarmos que qualquer mudança de discurso traz a precipitação do discurso analítico, e não necessariamente a sua instalação, concebemos o discurso histórico como um poderoso estimulante subjetivo ($\$ \rightarrow S_1$) ao deslocamento discursivo, ou seja, como estímulo ao deslocamento do saber em posição de agente ($S_2 \rightarrow a$) que caracteriza o discurso universitário. (CASTRO, 2006, p. 33)

No trecho acima, o autor destaca a potência do discurso histórico e de sua política de estimulação subjetiva com o agenciamento do sujeito para a promoção de incômodos que possam efetuar uma interferência nos demais discursos de mestria, fazendo-os evoluir, girar. Mesmo decidindo por não nos aprofundar nessa seara aqui nesta pesquisa que possui um caráter mais investigativo do que propositivo, deixamos aqui indicada esta possibilidade aventada por outros pesquisadores para futuras explorações, do discurso da histórica causar interferências nos discursos do mestre e do universitário. Da mesma forma, marcamos o poder desse discurso e de sua política em denunciar a impotência dos mestres deslocando o saber. Afinal o discurso da histórica, como já foi mencionado, marca também o momento de entrada em análise e é, portanto, uma passagem ou

“condição necessária para qualquer precipitação *do* ou mesmo entrada *no* discurso analítico” (CASTRO, 2006, p. 38, grifos nossos).

Tendo apresentado o poder do discurso universitário em sua impossibilidade de educar, nos debruçemos agora sobre o caso de Leonardo da Vinci analisado por Freud com a finalidade de refletir sobre os efeitos desse discurso em seus posicionamentos e em suas produções artísticas e teóricas. Pretendemos também apresentar uma modalização do mal-estar diferente daquela que se ordena com o imperativo de gozo do educar de acordo com o discurso do mestre.

3.2 – Leonardo da Vinci: um “*astudado*” genial

No início dessa pesquisa mencionamos as ressalvas de Cifali (1982/2003) em relação aos investimentos de Freud no campo da educação. Nessa investigação, ela observa que o período de maior produção freudiana em relação à educação coincidiu com o momento logo após o seu rompimento com Jung, a partir do qual, nas palavras da autora:

Freud vive dias difíceis, marcados pelas sequelas de um abandono, de uma ferida narcísica, habitado por um medo que ele expressa abertamente, enquanto minimiza seu desconforto íntimo: seu medo pela psicanálise, sua obsessão de que não esteja ameaçada de ‘desagregação’. (CIFALI, 1982/2003, p.73, tradução nossa)

Cifali (1982/2003) aponta para a coincidência singular de que é justamente depois de 1913, quando Freud vive pessoalmente a experiência de uma ruptura que ele considera muito lamentável, que ele se mostra “particularmente otimista no plano pedagógico” (CIFALI, 1982/2003, tradução nossa). Ela interpreta que esta saída pode ter sido uma espécie de solução, uma forma arranjada por Freud de fazer um anteparo, para si próprio, das emoções sofridas neste período. Freud parece então ter se inclinado a um projeto de psicanálise aplicada ao campo da educação muito menos devido a:

(...) uma preocupação analítica de interpretação – como a que encontramos em troca na sua abordagem à arte ou à religião do que a um investimento narcísico impulsionado por ilusões presentes no próprio campo da educação. (CIFALI, 1982/2003, p. 78, tradução nossa).

A partir dessas considerações, somos levados a pensar que ao se dedicar a estudar o caso de Leonardo da Vinci²³, Freud estaria apenas interessado pelo gênio do artista, grande pintor e pesquisador. Quase sem perceber, imbuído de um interesse genuíno pela vida considerada enigmática de Leonardo da Vinci, Freud teria conseguido trabalhar predominante pelas vias da interpretação – diferentemente das vias da aplicação, conforme já expusemos –, pois nesse período ainda estava muito pouco preocupado com a questão da aplicação da psicanálise, e ainda estava otimista com relação a sobrevivência da psicanálise, sem precisar ocupar-se especialmente de sua afirmação e segurança.

Corroborando com essas nossas hipóteses sobre as motivações de Freud enquanto pesquisador em relação ao caso de Leonardo da Vinci – de que elas se animavam em uma atitude interpretativa do investigador – podemos trazer Lacan. Ele entende que em 1910, ano da publicação desse texto freudiano, seu autor encontrava-se no “auge da felicidade de sua existência”, pois possuía reconhecimento internacional e ainda não havia sofrido o abalo que viria começar a sofrer logo depois com as crises e separações entre seus mais prezados discípulos (LACAN, 1956-1957/1995, p. 434).

O texto “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância”, de Freud (1910/1996) é considerado por diversos autores um texto de extrema importância por várias razões. Dentre elas, a que mais nos interessa pelo tema de nossa pesquisa, é a de permitir reflexões sobre um dos três destinos possíveis do que se encontra em Freud como “impulso ao saber” – *Wissstrieb* – que “se expressa como curiosidade infantil”, e que no caso em questão é designado com o termo “sublimação²⁴” (QUINET, 2004, p. 258).

De forma simples e pontual, pode-se dizer que a sublimação diz respeito à possibilidade da libido escapar ao recalque sendo destinada ao “impulso ao saber”, como “curiosidade intelectual”. Aliás, Lacan (1956-1957/1995) chama a atenção para o que

²³ Leonardo da Vinci foi um admirável pintor e pesquisador da Renascença italiana, viveu no período que se estendeu de 1452 a 1519. Nessa pesquisa, faremos um recorte do estudo de caso que privilegiará os momentos em que Freud discorre sobre as relações do pintor e pesquisador Leonardo com seu pai. Para um entendimento mais amplo da análise freudiana de Leonardo, recomenda-se remeter ao texto freudiano.

²⁴ Estamos cientes de que o conceito freudiano de “sublimação” foi diversas vezes tratado por Lacan ao longo de seu ensino, sendo objeto de suas elaborações teóricas durante anos, mas não pretendemos aqui nos deter em seu estatuto teórico-clínico, uma vez que entendemos que isso não se faz estritamente necessário para os nossos objetivos de percorrer a obra de Freud sobre Leonardo da Vinci a fim de reconhecer quais contribuições ela traz para um olhar psicanalítico do funcionamento intelectual dos sujeitos a partir das contingências discursivas a que estão submetidos de forma mais predominante.

observa sobre a alta frequência com que o termo “sublimação”²⁵ aparece no texto freudiano em discussão. Para ele isso não ocorre acidentalmente e permite formular uma questão sobre o paradoxo que envolve o personagem. A saber, ao mesmo tempo em que ele foi considerado um homem que se manteve sexualmente inibido, foi provido de elevados talentos os quais desenvolveu largamente ao longo de sua vida.

Sobretudo, é interessante e curioso pensar que, justamente em um texto que – conforme o editor inglês James Strachey (FREUD, 1910/1996, p. 72) – contém a “reconstrução detalhada da vida emotiva de Leonardo, desde os seus primeiros anos; a descrição do conflito entre seus impulsos artísticos e científicos; a análise profunda de sua história psicosexual”, que se encontram talvez as maiores contribuições freudianas sobre o assunto das atividades intelectuais do homem e, portanto, também ao campo da **educação** – ainda que em momento algum esse termo seja utilizado ao longo deste seu texto. Afinal, nesse estudo de caso de Freud, ele não se propõe diretamente a pensar sobre a atividade intelectual dos homens, mas apenas a refletir sobre a vida de um homem célebre, nobremente reconhecido por seus dotes geniais como pintor e pesquisador, “admirado, até mesmo pelos seus contemporâneos, como um dos maiores homens da renascença italiana” (idem, p. 73), sendo ele próprio, além de seu trabalho, “objeto de uma idealização” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 442).

Nesta obra, segundo Lacan (1956-1957/1995, p. 434) Freud chama a atenção de seu leitor para a “estranheza” do caso de Leonardo Da Vinci, enquanto um personagem muito enigmático e centra suas interrogações nas singularidades que assim o constituíram. Lacan (1956-1957/1995, p. 435) ressalta que o ponto destacado por Freud desde o início de seu estudo do caso de Leonardo, é a “retração” dele com sua mãe, assim, de acordo com ele, toda a idealização que cerca o personagem em questão se explicaria então, para Freud, pela relação dele com sua mãe. Retornando ao texto freudiano sobre Leonardo da Vinci, entretanto, encontramos algumas possibilidades de nos aprofundarmos nessa questão que parece não ter sido tão explorada por Lacan na sua

²⁵ Consideramos importante marcar aqui que Freud reconhece a excelência da atividade sublimatória de Leonardo no que diz respeito à sua “ânsia pela pesquisa”, uma vez que suas atividades de pintura, diferentemente, teriam sido atingidas de alguma forma pela atividade do recalque, e por isso, sofrido algum prejuízo em seu desenvolvimento devido à ação de fatores que compuseram a sua formação e disposição singular (FREUD, 1910/1996, p. 89).

releitura do trabalho de Freud sobre o personagem Leonardo tal qual ela está transcrita no último capítulo de seu seminário, livro 4, intitulado “A relação de objeto”.

Freud deteve a sua própria curiosidade intelectual em um dado momento de seu percurso teórico sobre as peculiaridades presentes na vida de Leonardo da Vinci, como, por exemplo, a sua impressão de haver um conflito entre suas atividades artísticas e de investigação científica. Para Lacan (1956-1957/1995, p. 433), o importante não é interrogar sobre os motivos pelos quais Freud teria se interessado por Leonardo da Vinci, mas saber “como” ele se interessou e “o que” Leonardo da Vinci poderia ser para ele, Freud. Seguindo tal proposta de Lacan, vejamos a opinião de Quinet (2004, p. 258-259), para quem Freud:

(...) questiona a razão pela qual o pesquisador tomara o lugar do pintor, pois verifica que Leonardo da Vinci se interessava muito mais pelas pesquisas matemáticas, de estratégia, de perspectiva, do que pela finalização de suas obras de pintura. Podemos contar dez quadros terminados ao longo de suas sete décadas de vida ativa. Freud desvaloriza o da Vinci homem de ciências e lamenta a dificuldade do pintor em terminar suas obras e atingir seu pleno desenvolvimento artístico. Por quê? Porque Leonardo teria ficado fixado no tempo de investigação sexual infantil, no qual predomina o desejo de saber. Essa fixação – concomitante à ausência paterna e à teoria sexual da mãe fálica – culmina, segundo Freud [no texto “Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci”], em sua impossibilidade de desenvolver suficientemente a sublimação ligada à pintura.

Com Quinet (2004) e sua posição acima citada, somos inclinados a retornar ao texto de Freud para verificar que papel exercia o pai, qual sua função no estabelecimento dos traços característicos de Leonardo – objeto de interesse freudiano e de idealização por muitos “eruditos” – que viemos expondo superficialmente até aqui, e que não dizem respeito somente, portanto, à sua “retração” com sua mãe, como parece ter pensado Lacan (1956-1957/1995) no momento em que proferiu seu seminário intitulado “A relação de objeto”.

De todo modo, podemos deduzir desses achados que o interesse de Lacan em utilizar-se do Leonardo freudiano naquele contexto de seu seminário 4, parece ter se pautado mais em desenvolver a teoria sexual da mãe fálica, do que em se deter na questão paterna. Para falar sobre isso, talvez ele tenha achado melhor fazer uso do caso do pequeno Hans, a propósito do qual ele inclusive fala exatamente em “ausência do pai”

(LACAN, 1956-1957/1995, p. 354), em “carência do pai” e até mesmo em “suplência ao pai” pela falta de “entrada em função deste pai com relação à mãe” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 371).

Mas, antes de percorrermos os desenvolvimentos de Freud sobre Leonardo da Vinci, é relevante mencionar que tal estudo foi muito criticado por ter partido de falsos dados sobre a vida do pintor e pesquisador de acordo com informações cedidas pelo editor inglês da edição brasileira das suas obras completas, James Strachey. Freud tomou, por exemplo, o pássaro egípcio cujo nome correto é milhafre por abutre, tirando das características do segundo, diversas interpretações que estariam a partir disso invalidadas para muitos leitores. Porém, de acordo com o próprio editor, é “aconselhável examinar a situação mais calmamente e analisar detalhadamente os pontos exatos em que os argumentos e deduções de Freud se invalidam” (FREUD, 1910/1996, p. 71). Ao que tudo indica, tendo seguido os conselhos do editor, Quinet (2004, p. 173) tem a seguinte opinião: “Se a interpretação de Freud parte de falsas premissas, toca, no entanto, numa verdade sobre a estrutura do sujeito: a fantasia²⁶.”²⁷

Concordando com esses autores no que tange à relevância do texto de Freud (1910/1996) sobre Leonardo da Vinci, e voltando a ele, encontramos seu interesse com respeito à posição do pai na vida do personagem, mesmo sem ter se debruçado especialmente sobre esse ponto. Freud considera que é inquestionável o fato de que o pai, ele também e não somente a sua mãe, teve “influência importante no [seu] desenvolvimento psicosssexual” (FREUD, 1910/1996, p. 127).

Apesar de fisicamente ausente na primeira infância, ele se fez presente em momentos posteriores de sua vida, aproximadamente a partir de seus cinco anos de idade, e quando ele atingiu a puberdade, uma decisão na direção da homossexualidade foi tomada por Leonardo. De acordo com Freud, “sua identificação com o pai perdeu toda a

²⁶ De forma bastante sintética, podemos dizer que a fantasia é uma montagem do sujeito a partir de sua constituição que é efeito da incidência da castração. Com sua fantasia, o sujeito iludir-se-á a respeito da impossibilidade de tomar posse do objeto, crendo, portanto, na possibilidade de estabelecer uma relação dual e complementar com seu objeto.

²⁷ Utilizando o método usado por Freud em seu texto “Bate-se numa criança” (1919), Quinet (2004), expõe os três tempos de constituição da fantasia de Leonardo, que ele próprio deduz do seu estudo do texto freudiano sobre o personagem. Não é nosso objetivo, apresentar aqui as elucubrações deste autor sobre a fantasia de Leonardo da Vinci, mas deixamos essa referência como indicação ao leitor que tiver interesse em se aprofundar no assunto.

significação para sua vida sexual, mas manteve-se presente em outras esferas de atividade não-erótica” (1910/1996, p. 127-128). Freud descobre alguns gostos e preferências de Leonardo e assim constata sua atração pelo que é belo, mas atribui a isso não somente uma sensibilidade pessoal do personagem, como inclusive reconhece neles “uma compulsão a copiar e ultrapassar seu pai” e a “mostrar ao pai o que vinha ser um verdadeiro gentil-homem” (1910/1996, p. 128). Vemos assim que é a partir de seus questionamentos sobre a função do pai no desenvolvimento psicosssexual de Leonardo²⁸, que Freud chega a uma conclusão sobre aquilo que foi considerado em alguns momentos como uma certa inibição dele como pintor, na medida em que ao longo de sua vida teria gradualmente deixado de lado suas atividades propriamente de artista e se sobressaído mais como pesquisador e homem de ciência:

Não há dúvida de que o artista criador se considera como pai de sua obra. Para Leonardo, o reflexo de sua identificação com o pai foi prejudicial para sua pintura. Criava a obra de arte e depois dela se desinteressava, do mesmo modo que seu pai se desinteressara por ele. O cuidado que seu pai demonstrou, mais tarde, em nada conseguiu alterar essa compulsão; porque a compulsão derivada das impressões dos primeiros anos de infância, e o que foi reprimido e se tornou inconsciente, não pode ser corrigido pelas experiências futuras. (FREUD, 1910/1996, p. 128)

Note-se que, nesse ponto, Freud expõe brevemente e de forma esboçada a tese – posteriormente explicitada por Lacan – sobre a forma como o eu²⁹ se relaciona com seu objeto por meio de um lugar de identificação. A forma como o sujeito se relaciona com seu objeto também é formalizada por Lacan no matema da fantasia: $\$ \diamond a$, em que o sujeito está em conjunção e, ao mesmo tempo, em disjunção com o seu objeto³⁰.

²⁸ Não pretendemos aqui de maneira alguma discordar de Lacan com relação a validade ou até mesmo a importância da teoria sexual de mãe fálica lacaniana, mas apenas revolver algo que não aparecia em sua releitura do texto de Freud sobre Leonardo da Vinci. Podemos até mesmo considerar que, em uma organização edípica, com uma mãe fálica se combine a existência de um pai ausente e/ou pouco operante em sua função, apesar disso não estar explícito na transcrição do seminário 4 de Lacan.

²⁹ Posteriormente, com Lacan, aprendemos a distinguir eu (*moi*) de Eu – designado com letra maiúscula nas traduções brasileiras (*je*), ou entre colchetes [eu], sujeito do inconsciente, lugar de enunciação.

³⁰ Esse matema e o estatuto do objeto, como objeto pequeno *a*, são elaborações feitas por Lacan a partir da década de 1960, e não cabe aqui, para a finalidade de discorrer sobre as contribuições de Freud e de Lacan

Podemos depreender de alguns dados apresentados por Freud, como o de que ele “ensinava que a autoridade deveria ser desprezada e que a imitação dos ‘antigos’ deveria ser repudiada, e (...) que o estudo da natureza era a fonte de toda a verdade” (FREUD, 1910/1996, p. 129), a ideia de que estes traços compõem a fantasia de Leonardo, e que sua fantasia é que lhe teria preparado para receber os créditos de precursor da ciência moderna como homem que se dedicou fortemente e com empenho ao estudo da natureza. Mas que, por outro lado, como estamos analisando com o auxílio das leituras de Freud e Lacan, não se pode deixar de abordá-la [a natureza] a partir de sua posição fantasmática, de extrema alienação por uma via de identificação imaginária.

Ao comentar esse texto de Freud, Lacan (1956-1957/1995, p. 441) nota que é na obra sobre Leonardo que Freud menciona o termo “narcisismo” pela primeira vez. Isso é confirmado pelo editor inglês à edição brasileira das obras completas de Freud, James Strachey (FREUD, 1910/1996, p. 72). Para Lacan (idem), isso não ocorre ocasionalmente e possivelmente está relacionado ao fato de ser este o momento do início da elaboração do “registro do imaginário” na obra freudiana. Assim, Lacan traça uma relação entre o imaginário e o narcisismo, como já anunciara de outra forma em seu texto intitulado de “O estádio do espelho como formador da função do eu” (1949).

Com essa breve digressão de Freud à Lacan, podemos agora suspeitar que o motivo para que o texto de Leonardo da Vinci seja tão significativo em termos de contribuições da psicanálise à educação, remete-se ao fato de ele estabelecer as bases para se pensar ontologicamente sobre as formas como os homens pensam, as maneiras pelas quais eles podem fazer com que sua libido escape ao recalque, sendo investida em explorações a partir de sua curiosidade intelectual, e também sobre as formas pelas quais eles podem sucumbir à inibição, impedindo o pleno desenvolvimento de alguma atividade na qual tenham interesse.

Em seu estudo sobre Leonardo, Freud notava uma relação entre suas fixações – que ele deduziu das lembranças de infância e da observação das produções artísticas e de pesquisa – e suas criações:

a partir do estudo de caso do Leonardo da Vinci, nos determos em esclarecimentos sobre esse ponto da teoria.

(...) quando ensinava que autoridade deveria ser desprezada e que a imitação dos ‘antigos’ deveria ser repudiada, e ao afirmar constantemente que o estudo da natureza era a fonte de toda a verdade, [Leonardo] não fazia senão repetir – na mais alta sublimação que o homem pode atingir – o ponto de vista resolutivo que já se impusera ao menino, quando fitava atônito o mundo em redor. (FREUD, 1910/1996, p. 129)

Lacan, por sua vez, destaca que Leonardo da Vinci foi objeto de idealização, tendo sido considerado “uma espécie de gênio universal e, além disso, precursor espantoso do pensamento moderno”, mas que, a partir de um exame rigoroso da história das ciências, é preciso questionar tais considerações a respeito desse personagem tido como enigmático em seu brilhantismo (LACAN, 1956-1957/1995, p. 442). O que Lacan evidencia como ponto forte das produções de Leonardo é o “elemento intuitivo de imaginação criadora” que ele considera estar ligado no artista e pesquisador “a uma certa predominância dada ao princípio da experiência” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 443-444).

Por outro lado, ao que tudo indica, Lacan aponta para uma fragilidade nas teorizações de Leonardo da Vinci – fragilidade esta que não foi objeto de atenção freudiana quando se deteve sobre os dados de sua vida. Se pautando nas ideias de Alexandre Koyré e nas suas críticas à história das ciências, Lacan sugere que somente a partir da “instauração de uma física matematizada” e da possibilidade de, para tanto, se efetuar “uma separação entre o simbólico e o real³¹”, para o que, “é necessário, em primeiro lugar, isolar de toda espécie de pretensa intuição do real a formulação de fórmulas submetidas à hipótese” é que se pode sair de um “entre-dois”, de um “incompleto”, de um “parcial”, de um “imaginativo” característico do conhecimento e da própria posição de Leonardo da Vinci – “uma relação de submissão à natureza” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 444).

Da Vinci estava então submetido à natureza, mesma posição assumida por ele diante do Outro, grande Outro, encarnado em seu caso por sua mãe. Ele estava, segundo Lacan, fixado em uma relação dual com uma mulher fálica. Leonardo estava num lugar

³¹ O termo “real” aqui, nesse momento do ensino de Lacan correspondente aos anos que proferiu o que está transcrito em seu seminário 4, ainda tinha a denotação de uma realidade, e não havia sido elaborado até o ponto em que ganha o estatuto de um registro, assim como o simbólico e o imaginário.

apassivado de identificação que o colocava preso diante de sua imagem, numa relação de identificação imaginária com o outro, ilustrada pela linha que vai de a à a' do esquema L [exposto acima no primeiro capítulo dessa dissertação], indicando uma relação dual de objeto.

Assim, o que Lacan vem situar, é que as produções de Leonardo da Vinci resultariam de uma pura intuição. Por isso, as teorizações de Leonardo seriam frágeis quando revistas a partir do ponto de vista de uma filosofia das ciências, porque seriam frutos de uma “relação de identificação do eu (*moi*) com o outro”, produzidas por uma inversão entre os termos que ocupam cada uma das extremidades do vetor que liga a à a' no esquema L. Essa inversão se encontra ilustrada pela forma e conteúdo de seus manuscritos – os quais ele escreve em espelho, e aonde refere-se a si mesmo por “você” (LACAN, 1956-1957/1995, p. 449) e é correlata a uma “alienação radical”, e a um “processo de dessubjetivação ou de naturalização do Outro” que, neste momento de seu ensino, para Lacan, coincidiria com a ocorrência do processo de sublimação (LACAN, 1956-1957/1995, p. 450).

Nos perguntamos se esse ponto de vista de Lacan a respeito do valor científico das teorizações de da Vinci não podem ser aprofundadas com auxílio de sua teoria dos discursos, a partir da forma como o discurso universitário aparelha o gozo, uma vez que o S_1 sob a barra indica que a verdade deste discurso é o pai ali recalcado, podendo retornar em forma de saber e autoria. Podemos supor, portanto, que de acordo com a leitura freudiana de Leonardo, o que regia a relação dele com sua arte, era o discurso universitário³². Inferimos a ocorrência do retorno do pai recalcado e de sua imposição de saber, a partir dos diversos episódios em que Leonardo rejeitava suas obras por considerá-las imperfeitas e não as entregava àqueles que as haviam lhe encomendado.

Por outro lado, podemos também suspeitar da incidência desse discurso ao analisar a relação de Leonardo com suas pesquisas de cunho científico sobre a natureza, a partir do lugar de dominância ocupado pelo S_2 no lugar de agente. Ele repudiava as autoridades e se lançava numa autorização de si próprio, de seu pensamento sobre o real

³² Arriscamos essa hipótese ainda que possa parecer intrigante para muitos pensar que um homem tão reconhecidamente célebre por suas atividades intelectuais de grande envergadura seja comparado ao *astudado* lacaniano, aquele que sabemos já ter recebido inclusive um cunho pejorativo, e portanto, longe de ser idealizado no meio psicanalítico. Nossa formulação se apoia no entendimento que o que há de enigmático no caso de Leonardo da Vinci – a saber, a combinação de suas inibições sexuais com sua compulsão a explorações intelectuais – se explica por um empuxo a conhecer, diferente do desejo de saber.

de forma puramente intuitiva, sem submeter seus achados à prova do simbólico. A convicção impressionante de Leonardo em suas pesquisas parece se combinar ao que se apresenta como efeito de um declínio da imago paterna – o que foi uma peculiaridade presente em sua própria história, constituição e singularidade, como mostrou Freud.

Nesse sentido, diante de nossas hipóteses de que a vida de Leonardo se conforma aos moldes do discurso universitário – segundo as interpretações de Freud, revistas e aprofundadas parcialmente por Lacan – especialmente no que diz respeito a suas relações com os objetos de seus investimentos em pesquisa e arte³³. Freud conclui que o caso de Leonardo confirma os pontos de vista da psicanálise a respeito da religião e do papel que ela desempenha na economia psíquica dos homens, uma vez que “as raízes da necessidade de religião se encontram no complexo parental.” (FREUD, 1910/1996, p. 130). Com Lacan, sabemos que o sujeito produzido pelo discurso universitário, é o sujeito crente, aquele tem fé.

A partir de todas essas conjecturas, encerramos nossa leitura sobre a análise de Leonardo da Vinci, aventando a possibilidade de pensar sua alienação no discurso universitário e os efeitos dessa alienação em sua subjetividade e na maneira peculiar com que ele realizou suas atividades ao longo da vida. Chamamos a atenção também para o fato de que as suas inibições, tal como Freud as analisou, teriam impedido Leonardo de concluir a maior parte de suas pinturas. Por outro lado, a fragilidade de suas teorizações – denunciada por Lacan a partir de um exame mais rigoroso da filosofia das ciências – não foi suficiente para destruir o reconhecimento de sua genialidade. Entretanto, nos questionamos: como seria se o peculiar Leonardo da Vinci tivesse que frequentar as escolas que predominam nos dias hoje? Será que suas produções seriam valorizadas? Além disso, será que ele teria espaço e tempo para dedicar-se às suas pesquisas e realizar suas criações?

3.3 – A “educação-capitalista” da virada neoliberal

³³ Nesse ponto em que são consideradas como atividades que sofreram ações inibitórias tendo ficado impedidas de pleno desenvolvimento, as pesquisas e a pintura de Leonardo são indiscerníveis. Pois, de acordo com Quinet (2004, p. 259), para Leonardo, a pintura é “a conjunção da investigação e da arte, do saber e do ver, ela é *cosa mentale*; o pintor deve ser um sábio”.

Antes de realizarmos nossa breve digressão e nos atermos ao caso de Leonardo da Vinci, tal como analisado por Freud e da forma como o entendemos – alusivo de uma subjetividade produzida pela alienação do sujeito no discurso dominado pelo tudo-saber – falávamos do impossível de educar neste mesmo discurso com a incorporação de teorias à prática educativa na Modernidade. Além disso, víamos que o discurso universitário foi também chamado por Lacan de discurso do senhor moderno, e que ele o relacionava aos efeitos do capitalismo, em distinção ao feudalismo como modo de organização social predominante no período histórico anterior à Modernidade. Como vimos, Lacan nomeou de *astudados* os que ocupam o lugar do outro desse discurso, pois estes seriam tão consumíveis quanto os escravos do discurso do senhor antigo. Na mesma posição que os *astudados*, estariam os proletários por serem mais despossuídos que os escravos, já que estariam também despossuídos de sua função de saber.

Embora ao apresentar o discurso universitário Lacan o tenha chamado de discurso do senhor moderno, e até mesmo de capitalista no período em que proferia seu seminário 17 entre os anos de 1969 e 1970, sabemos que é apenas em 1972, na Conferência de Milão, que ele chega propriamente a formulá-lo – o discurso chamado de discurso capitalista, cujo matema expomos a seguir:

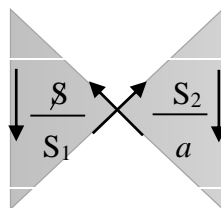


Figura 8 – Discurso Capitalista

Cientes desse ocorrido – o de que tenha utilizado o adjetivo “capitalista” para apresentar o discurso universitário – imaginamos que Lacan apontava, com o discurso do senhor moderno, para uma espécie de capitalismo diferente daquele que ele depois veio tentar se referir por meio da constituição de um novo matema em 1972, como um outro discurso que ele batizou com esse nome “capitalista”, e não apenas o adjetivou. Corroboram com essa nossa impressão os achados de alguns teóricos que mencionam ter havido uma “mudança nos processos de socialização observada na passagem do

“capitalismo de produção” para o “capitalismo de consumo” (PACHECO FILHO, 2009, p. 154). Alguns teóricos também referem-se a ele qualificando-o como “tardio”. Assim, nos parece que, depois de ter associado o discurso universitário ao capitalismo, Lacan teria precisado ainda formular um outro discurso, chamado de capitalista, para indicar o acirramento, talvez, de algumas características da modalização do imperativo de gozo de um capitalismo de produção para um capitalismo de consumo em sua virada neoliberal.

O discurso capitalista é “obtido por efeito de uma torção feita sobre a banda esquerda do matema do discurso do mestre, sendo por isso uma variação desse mesmo discurso.” (CASTRO, 2006, p.27). Assim, o S_1 que ocupa o lugar de semblante no discurso do mestre, ocupa no discurso do capitalista o lugar da verdade – aliás, mesmo lugar ocupado por ele no discurso universitário. Além disso, há uma mudança na posição do sujeito do discurso do mestre ao discurso capitalista, pois o $\$$ que ocupa o lugar da verdade no discurso do mestre passa a ocupar o lugar de semblante ou agente do discurso capitalista.

Observa-se ainda que, no discurso capitalista, o sujeito ocupa o mesmo lugar ocupado por ele no discurso da histórica, o lugar de agente ou semblante. A diferença é que, no discurso capitalista ele não se dirige ao significante-mestre no lugar do outro colocando-o a trabalhar para a produção de um saber como ocorre no discurso da histórica. Ele “coloca-se em cena e, dirigindo-se a um saber de mercado, portanto saber do Outro, tem por fim o gozo (em forma de consumo) de um objeto-produto (bem, saber ou serviço)” (CASTRO, 2006, p. 29-30).

Além disso, no discurso capitalista ainda se fazem notar algumas outras diferenças em relação às regras que regem os outros quatro discursos formulados por Lacan no seminário 17. Todos os quatro discursos formulados por Lacan antes de sua Conferência de Milão em 1972 são restringidos em seu poder pela barreira de gozo que impede a ligação da produção do discurso, localizada no quadrante inferior à direita, à verdade do discurso, justaposta na parte inferior do matema à esquerda. Ligação esta que é marcada pela impotência na parte inferior sob a barra de cada um dos quatro discursos. Entretanto, o discurso capitalista faz exceção à essa regra na medida em que seu laço “ignora a perda ligada à barreira de gozo” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 187). Por isso, “não é abusivo dizer então que [...] o discurso capitalista se apresenta como um discurso sem perda – sem entropia –.” (BRUNO, 2011, p. 293, tradução nossa).

Nesse discurso, ao invés de um vetor partir do lugar da verdade ao lugar do semblante – um dos sinais da inacessibilidade do lugar da verdade – há uma flecha que parte do lugar do agente ou semblante e vai em direção à verdade, depois em direção ao lugar do outro, de onde desce em direção ao lugar da produção para se ligar ao sujeito ali posicionado como agente. Também, no discurso capitalista, o que ainda ocorre é que a flecha que liga o lugar do agente ao lugar do outro nos quatro demais discursos, indicando a impossibilidade que sempre está marcada na parte superior dos matemas, desaparece: “o semblante aí é desligado do outro”, e por isso, se diz desse discurso que ele “faz laço *associal*” (BOUSSEYROUX, 2012, p. 187, grifo do autor).

Devido a essas características originais do discurso capitalista, Bruno (2011, p. 288, tradução nossa) se pergunta se podemos estar de acordo com Lacan quando ele fala em “discurso” para se referir ao funcionamento do capitalismo. Ele se interroga se só o fato de estar ausente a “disjunção interna do gozo” no discurso capitalista – pela retirada da barreira que separa o lugar da produção do lugar da verdade – não seria suficiente para “desacreditar a expressão de discurso, tomada no sentido que Lacan o outorga” (BRUNO, 2011, p. 288, tradução nossa). E analisa que o discurso capitalista parte de uma derrogação que, nem por isso, deixa de fazer dele um discurso nos termos que Lacan o define, pois apesar de suspender a barreira do gozo, ele coloca o sujeito como semblante – o que permite que haja laço.

(...) no discurso capitalista, o $\$$ ocupa precisamente o lugar do semblante. E apesar da ausência da barreira do gozo ter uma consequência maior para esse sujeito, o fato de que ele ocupe o lugar do semblante permite ao discurso deter o deslizamento do significante.

O semblante é o que, a despeito da impossibilidade de um gozo pleno e do deslizamento do significante, permite à linguagem, pelo discurso, fazer laço e assegurar uma regulação e uma circulação que em princípio é apta para apartar os espectros do desencadeamento maníaco ou da passagem ao ato, duas “maneiras” de romper assim, como se costuma dizer, este laço. (BRUNO, 2011, p. 289, tradução nossa, grifos do autor)

Ao referir-se assim ao discurso capitalista, Bruno (2011, p. 281, tradução nossa) opta por utilizar o termo “derrogação”, que é familiar no campo jurídico, onde é utilizado para designar a revogação parcial de uma lei. Desse modo compreendemos que, apesar de revogar parcialmente as leis que Lacan impingiu à sua teoria dos discursos quando de seu seminário 17 – retirando a barreira do gozo que indexa uma impotência entre o lugar

da produção e o da verdade nos quatro discursos – o discurso capitalista, ainda sim, poderia ser chamado de discurso no sentido que Lacan dá a ele. Pois, ao manter o sujeito no lugar de semblante, o discurso capitalista é detido em sua promessa de gozo pleno pelo deslizamento do significante.

Ao observar o objeto *a* no lugar da produção ligando-se por um vetor ao $\$$ no lugar de agente do discurso capitalista, ele faz parecer possível a complementariedade entre sujeito e objeto, escamoteando a castração e tentando suplantar o desejo, uma vez que o sujeito estaria sempre *como que satisfeito* conectado a um objeto. O capitalismo de consumo foi caracterizado, em distinção ao capitalismo chamado de produção, por uma intensificação da produção incessante de objetos que despertassem o desejo dos sujeitos, os chamados *gadgets*³⁴. O discurso capitalista estimula “a ilusão de completude não mais com a constituição de um par, mas sim com um parceiro conectável e desconectável ao alcance da mão.” (QUINET, 2006, p. 37).

Ele é ainda comumente caracterizado como o discurso responsável pela “forclusão da castração”, pois excluiria o outro do laço social, reduzindo os sujeitos a consumidores de objetos (LACAN apud QUINET, 2006, p. 38-39). De fato, se fosse transformada em realidade a sua aposta, o sujeito, por sua alienação no discurso capitalista, estaria reduzido “a ser somente a aplicação (no sentido matemático do termo) de uma função da linguagem forjada por outro, como se o discurso capitalista fosse capaz, por si mesmo, de fazer-se universo; eu, clone, você, holograma.” (BRUNO, 2011, p. 286, tradução nossa). Tal aposta desse discurso produz uma virtualização “pela qual o ser humano se tornaria integralmente programável” (BRUNO, 2011, p. 286, tradução nossa). Em outras palavras, pode-se dizer que essa virtualização nada mais é do que a alienação do sujeito no laço social no capitalismo.

Com efeito, a partir da virada neoliberal, a alienação do sujeito ficou marcada por uma “*tendência totalitária*” diferente da que já foi observada até então na história (PACHECO FILHO, 2009, p. 155). Na mesma direção, Alemán (2013, tradução nossa) nos alerta a respeito de um caráter construtivo do neoliberalismo que visa a produção de um novo tipo de subjetividade bem representada pela figura do “empresário de si”: um “*empreendedor*, entregue ao máximo rendimento e competência”. Este sujeito “está a

³⁴ Para Lacan, o discurso capitalista, tendo como significante-mestre o capital no lugar da verdade, ordena que se produzam objetos-mercadoria que reduzem os sujeitos a meros consumidores desses mesmos objetos – os *gadgets*, fabricados pelo saber do “capitalismo científico-tecnológico” (QUINET, 2006, p. 39).

ponto de fracassar a cada passo” (ALEMÁN, 2013, tradução nossa). A racionalidade atual do capitalismo seria, para este autor, o neoliberalismo, e por meio dela, se procuraria incitar o sujeito a se adaptar a sua lógica a partir da construção dessa nova subjetividade. Assim, “*sem a distância simbólica que permita a elaboração política de seu lugar nos dispositivos que dominam seu corpo e sua subjetividade*”, restaria ao sujeito a vivência de uma ameaça de fracassar a cada passo (ALEMÁN, 2013, tradução nossa, grifos nossos).

No nosso entendimento, o autor sugere que sem essa distância simbólica, ou seja, agenciado pelo discurso capitalista em sua racionalidade neoliberal, o sujeito alienado nesse laço social experimentaria a ameaça de ser derrotado por não obter o sucesso que é incitado a alcançar. Diante disso, como podemos pensar a ação dessas forças no âmbito educacional? O que a virada neoliberal da “educação-capitalista”, ou um educar, como o definimos aqui, conformado hegemonicamente aos moldes do discurso capitalista, poderia trazer para os sujeitos – alunos, pais e professores, entre outros agentes escolares?

Podemos supor que, ao experimentarem constantemente a impotência e temerem o fracasso, os sujeitos seriam incitados a tentar forçar a castração por meio do consumismo? Sabemos que essa tarefa é impossível, entretanto, pois, o discurso capitalista, assim como os demais discursos, não elimina a castração. Ele, ao contrário, faz com que a insatisfação do sujeito, ao circunscrever os objetos com seu circuito pulsional, se renove cada vez mais rapidamente, levando-o ao sofrimento da permanente insatisfação que renasce a cada nova conquista, e por isso é constante a vivência de impotência.

Diante desses questionamentos, podemos pensar que os problemas de aprendizagem, tão frequentes hoje em dia, são sintomas no âmbito educacional, no sentido em que apontam uma verdade no furo desse saber pedagógico, que vem se tornando hegemônico no campo educacional aliado ao discurso capitalista em sua racionalidade neoliberal? Poderíamos pensar que, aderidos ao discurso capitalista e o saber científico que lhe dá sustentação, pais, professores e outros agentes escolares podem estar criando demandas em forma de doenças/diagnósticos, levando seus filhos e alunos a consumirem consultas psicológicas e médicas? De acordo com Quinet (2006, p. 22), esses fenômenos são inegáveis no campo da psiquiatria quando ela está se regendo pelo funcionamento do discurso capitalista, que vem inverter a lógica clássica da clínica, fazendo com que, ao menos nos questionemos se, ao invés de estarmos medicando os

“males” que surgem nas clínicas, estes mesmos “males”, não estariam agora sendo “criados e categorizados em novas síndromes para serem tratados pelas novas drogas”.

Como psicóloga escolar testemunhei certa vez uma situação que me tocou muito: uma mãe muito angustiada com o fato de seu filho não atender as normas da escola em que ele antes estudava e, por esse motivo, não poder ser considerado um *bom aluno*, o leva a uma avaliação psicológica por sugestão dos agentes educacionais daquela instituição. Segundo seu relato, lhe informaram que o problema de seu filho era de indisciplina, mas em seguida suas notas começaram a cair, indicando a piora do desempenho na aprendizagem. A psicóloga especializada em distúrbios da aprendizagem, que recebe o garoto em seu consultório por indicação da escola para realizar uma avaliação, o encaminha para o neurologista. Como o diagnóstico do médico foi para ela surpreendente e, diga-se de passagem, decepcionantemente inconclusivo, ela mesma é quem acaba solicitando ao doutor que medique seu filho.

Para essa mãe, cuidar de seu filho parece estar vinculado ao fato de poder olhar para o *seu mal* e medicá-lo. Se a outra escola disse que ele era diferente, se a psicóloga respondeu a essa demanda encaminhando-o para o neurologista, ela estaria sendo relapsa se não providenciasse o remédio que é dito que as crianças *assim* precisam. Sendo mãe, ela considera que medicar seu filho é seu dever, além de ser a única solução adequada e, portanto, possível. Neste caso, a queixa escolar a respeito do desempenho daquele aluno parece ter sido tomada por sua mãe como a explicação do motivo pelo qual essa criança não era aquela que ela idealizou. Por não acompanhar o *mesmo* ritmo que *as outras*, não ficar atenta pelo *mesmo* período que *as outras* conseguem ficar, essa criança não corresponde ao papel que lhe é designado no desejo de sua mãe. Sabe-se o lugar que as crianças eventualmente ocupam na sexualidade de suas mães. É dito que há um remédio que pode vir a adequar essa criança, prometendo colocá-la no mesmo padrão de comportamento e desempenho que as demais. Promete-se à mãe que munindo seu filho de um objeto-produto – no caso a medicação – ele voltará ou se tornará finalmente um bom equivalente fálico para ela.

Não podem mais servir como equivalentes fálicos para suas mães, e tampouco podem se adequar ao perfil *competente-eficiente* que o capitalismo chamado tardio insiste em estimular que os sujeitos desenvolvam. Assim, essas crianças se tornam objetos de investimentos que visam recolocá-las no circuito das trocas lucrativas, que tenham valor de mercadoria. Com efeito, a promessa e a sedução parecem ser as estratégias prediletas

do capitalismo, especialmente após a sua virada neoliberal³⁵, para fabricar uma nova subjetividade que sirva bem aos seus propósitos de livre circulação da mercadoria. De acordo com Dufour (2005, p. 118), o que o neoliberalismo³⁶ quer é:

(...) um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação.

Com efeito, o discurso capitalista procura seduzir os sujeitos, ao prometer-lhes a autonomia que lhes é conveniente (VOLTOLINI, 2011). Discutindo a respeito da escrita desse discurso, Voltolini aponta para a inversão da seta que liga os lugares de agente ou semblante à verdade e vice-versa. Nos quatro demais discursos formulados por Lacan no seminário 17, conforme já discutimos anteriormente, a verdade é um lugar inacessível de onde parte uma seta para o lugar do agente ou semblante. Por outro lado, em sua derrogação, o discurso capitalista, possui uma seta que parte do lugar do agente ou semblante em direção ao lugar da verdade, prometendo e seduzindo o sujeito a acreditar que é livre e autônomo. Sem perceber que é determinado pelo objeto que a ele se liga a partir do lugar da produção, o sujeito, do seu lugar de agente no discurso capitalista, acredita-se dono de si. Afinal, esse discurso sabe fazer uso da própria estrutura do sujeito – desejante por constituição – para dela se fazer valer através da sedução³⁷.

³⁵ Para Dufour (2005, p. 10) o capitalismo teve uma “virada neoliberal” por volta dos anos 1970 – este seria o momento em que não somente os corpos dos homens seriam dominados, senão seus espíritos, graças ao “pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica)”.

³⁶ *Neoliberalismo* é o nome dado a esse novo estado do capitalismo que, ao introduzir “um novo estatuto do objeto, definido como simples mercadoria” com as ideologias que lhe prestam suporte, visa a “fabricação de um homem novo.” (DUFOUR, 2005, p. 14) – desde o nosso referencial e posicionamento teórico, entenda-se: de uma nova subjetividade. Pois, o autor dessa tese sobre a “fabricação de um novo sujeito” no “neoliberalismo” nos faz notar que o sujeito de que trata não é o mesmo sujeito da psicanálise, o sujeito lacaniano, supomos, pois ele afirma tratar-se do “sujeito” no sentido filosófico” (DUFOUR, 2005, p. 16).

³⁷ Para uma discussão mais detalhada das relações entre autoridade, violência e sedução nos dias de hoje e a partir da leitura da escrita do discurso capitalista cunhado por Lacan e de seus efeitos na educação das crianças e adolescentes nas escolas e por seus pais, sugere-se remeter-se ao texto, listado em nossas referências bibliográficas, intitulado “Autoridade, Violência e Sedução” (2011), de Rinaldo Voltolini.

Esta *nova subjetividade* engendrada pelo discurso capitalista e a racionalidade neoliberal que lhe é própria seriam empreendidas com destaque por duas grandes instituições sociais: a televisão e a chamada “nova escola” (DUFOUR, 2005, p. 119). O autor observa o fenômeno antropológico contemporâneo em que as crianças são cada vez mais precocemente expostas por períodos cada vez mais longos e com mais frequência, aos estímulos audiovisuais e linguísticos das telas³⁸, e destaca o que considera ser seu risco mais evidente:

Em primeiríssimo lugar, a televisão, pelo lugar preponderante ocupado por uma publicidade onipresente e agressiva, constitui um verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria (DUFOUR, 2005, p. 121).

Ele chega a defender inclusive que haveria uma substituição pela televisão do papel dos pais em realizar a transmissão geracional, apontando aí um caráter parasitário deste meio comunicacional que estaria sabendo se aproveitar da fragilidade da família e de sua autoridade para efetivar seu projeto de criação de indivíduos *fãs do consumismo*, digamos assim. A partir dessa observação, o autor analisa como a instituição escola e seu sistema de ensino estão sendo profundamente transformados em virtude de uma mudança discursiva que implica em uma *negação geracional* graças à perda da autoridade. Um reflexo muito evidente dessa situação descrita pelo autor é o surgimento da figura de um *novo pedagogo* que, nas palavras dele é chamado de “pedagogo pós-moderno³⁹” e que é preciso distinguir da figura do “simples pedagogo” (DUFOUR, 2005, p. 142). Este pedagogo *pós-moderno* que surgiu no capitalismo em sua racionalidade neoliberal, de acordo com sua descrição é:

(...) aquele que, para o bem dos alunos, renuncia aos trabalhos que eles se tornaram pouco hábeis para realizar. Contra ele vale o adágio segundo o qual

³⁸ Para acesso aos argumentos que embasam a sua tese, de que a televisão e a nova escola fabricam um novo homem, recomenda-se remeter-se ao texto: “O *homo zappiens* na escola: a negação da diferença geracional”, do livro: “A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal”, de Dany-Robert Dufour, 2005.

³⁹ Esse autor parece utilizar o adjetivo “pós-moderno” como sinônimo de “neoliberal”.

é preciso desconfiar sempre daquele que age para o bem dos outros; (DUFOUR, 2005, p. 142)

O autor sugere que ao poupar seus alunos, não lhes pedindo o que já não sabem mais realizar hoje em dia, esses novos pedagogos, na ânsia de não representarem para seus alunos uma autoridade contra a qual eles poderiam, com razão, se rebelar, acabam por negar a diferença geracional. Ora, se é justamente a possibilidade de assumirem sua autoridade para as crianças e os jovens que os colocaria em condições de os educar – recebendo-os como seus alunos e, portanto, em uma posição discursiva distinta da sua, dirigindo-se a eles como a quem devem incluir em seu mundo que já habitam há mais tempo – o que acontece com a educação na atualidade? Na opinião deste autor, ela colapsa.

Os *novos pedagogos*, chamados pelo autor de *pedagogos pós-modernos*, sem poder exercer sua autoridade, agiriam por meio da sedução ao não cobrarem de seus alunos o que eles já não sabem mais realizar. Ao invés de solicitarem que seus alunos fundamentem seu ponto de vista a partir de um esforço crítico em encontrar as premissas que o sustentam, os *novos pedagogos* os poupariam de trabalhar para entenderem outras perspectivas diferentes daquelas que já detém. Assim, a nova escola funciona sob “o modelo do *talk show* televisivo, onde cada um pode “democraticamente” dar sua opinião.” (DUFOUR, 2005, p. 142). Nessas contingências, o novo “inimigo a ser abatido” é o tal do *simples pedagogo*, aquele “professor que incessantemente arrasta e empurra seus alunos para a função crítica (...)” e que, por isso, é visto como um professor que “não respeita o ponto de vista do “jovem”, se tornando vítima de violência por parte de seus alunos que ironicamente “reagiriam à autoridade indevida de seus professores (...)” (DUFOUR, 2005, p. 143).

Com isso, vemos que, de fato, os efeitos da sedução do discurso capitalista na educação contemporânea se fazem sentir através de variadas formas, gerando inclusive um aumento da violência nos alunos que já não mais aprendem. De acordo com Dufour (2005, p. 145), ao contrário de tentar entender o motivo das passagens ao ato desses jovens, a nossa sociedade vem dando uma *resposta* que é considerada originalmente “bem americana”, vem procurando anestesiá-los – esses jovens que já não mais se educam – ao medicalizá-los cada vez mais precocemente.

Dentre as formas pelas quais podemos notar que a educação contemporânea vem sofrendo com ação do discurso capitalista, para citar mais um exemplo, temos o fenômeno da desvalorização do conhecimento. De acordo com Voltolini (2012, p. 106), um dos males principais do qual sofre a escola nos dias de hoje é a “falta de sentido do conhecimento”. Buscando referência em Marx, o autor discute que os conhecimentos veiculados hoje em dia estão desprovidos de seu valor de uso emancipatório vinculado “às teias do processo pulsional e desejante” que se engendra a partir da falta constituinte (VOLTOLINI, 2012, p. 112). O que ocorre é um processo em que os conhecimentos são oferecidos a partir de seu valor de troca na lógica do mercado, ganhando um valor utilitário e instrumental que se prestaria à ideologia da acumulação de bens própria do capitalismo (VOLTOLINI, 2012). Assim, o “problema do declínio do sentido do conhecimento” é apontado pelo autor como uma questão coletiva, e portanto, educacional e social – longe de ser individual como parece querer a psicologização educacional que *naturaliza e despsicologiza o homem*⁴⁰ – que está relacionado a uma queda da tradição. Nesse processo, o aluno não é levado a buscar o conhecimento a partir de seu desejo – que deve então ser suplantado – mas é seduzido a se interessar por esses conhecimentos que lhe são ofertados como objetos úteis ao mercado.

Finalmente, depois de termos nos detido ao estudo dos discursos universitário e capitalista, assim como de seus sujeitos neste terceiro capítulo, retornemos à questão que colocamos no final do segundo capítulo. Nos perguntamos sobre a semelhança entre a crise na educação apontada por Hannah Arendt – como produção de uma ruptura *entre passado e futuro* – e a mudança histórica da Idade Média à Modernidade que foi acompanhada da passagem da hegemonia do discurso do mestre ao do universitário. Vimos que o saber dos mestres é mediado pela ciência no discurso universitário, pois ele está ali restringido no lugar da verdade.

No discurso capitalista, o saber dos mestres, representado por S_1 também está sob a barra no lugar da verdade, assim como no discurso universitário, mas a verdade nesse discurso é que não está inacessível, ela é ao contrário, acessada pelo sujeito desde o lugar que ocupa nesse discurso, de agente ou semblante.

⁴⁰ De acordo com Voltolini (2012, p. 114), “A Naturalização do humano, é o projeto promovido pelo behaviorismo que, assim fazendo, despsicologiza o homem” ao aproximá-lo do animal, ignorando que este é um ser falante.

(...) o discurso capitalista não é o discurso do explorador nem do explorado. É, a princípio, o discurso do consumidor. É ele, o sujeito consumidor do mais-degozar do mercado capitalista que, de seu lugar de agente e de semblante desse discurso que se autorrelança num *duplo laço*, tem um acesso imediato à verdade da potência mercadológica do capital financeiro que, para além do padrão do lingote fálico, é o significante-mestre. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 187)

Isso nos faz pensar que tanto em um como noutro desses dois discursos que consideramos hegemônicos nos dias de hoje, embora de modos diferentes, o saber tradicional dos mestres não está disponível para o sujeito. Ou porque ele está recalcado sob a barra – como é o caso no discurso universitário –, ou porque ele é acessado pelo sujeito, que é então imediatamente impulsionado a consumir, a se conectar a um objeto-produto – na forma de um bem, de um saber ou de um serviço – que o satisfaria, pois esta é a promessa do discurso capitalista: a forclusão da castração e a possibilidade de satisfação.

CAPÍTULO 4: O discurso do analista e algumas de suas excursões pela educação

Todos os discursos de certa forma são discursos de mestria e carregam algum imperativo de gozo, pois “a referência de um discurso é aquilo que ele pretende querer dominar, querer amestrar” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 72). Haveria, entretanto, uma exceção a essa regra e essa seria a do discurso do analista, pois ele é o que “deve se encontrar no pólo oposto a toda vontade, pelo menos confessada de dominar.” (Idem). Devemos lembrar, entretanto, que *pelo avesso* não é o mesmo que *contra*. Neste capítulo, iremos apresentar o matema do discurso do analista e ler suas implicações para, em seguida, explorar algumas excursões psicanalíticas que se tornaram históricas em seus encontros e desencontros com o campo da educação.

Nesse discurso, temos o *a* no lugar de agente, ele se dirige ao sujeito barrado no lugar do outro. Isso mostra o psicanalista, como agente da ética da psicanálise, sustentado pelo saber no lugar da verdade, o que permite exercer seu desejo de analista, apresentando-se em sua falta-a-ser. O psicanalista, agindo a partir da causa material do *a*, oferece as condições para que o sujeito do desejo emergja em sua diferenciação em relação ao Outro e diminua sua tendência à alienação. Dessa forma, o discurso do analista tem a função de convocar o sujeito no lugar do outro a produzir os significantes-mestres que o determinam.

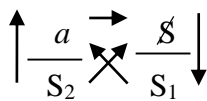


Figura 9 – Discurso do Analista

É considerado por Lacan um discurso avesso aos demais discursos que podem ser agrupados por terem em comum o fato de guardarem consigo algum desejo de poder, domínio e saber. Aliás, ele é escrito exatamente como avesso ao discurso do mestre, do qual os demais discursos derivam. Ao invés de ligar o S_1 ao S_2 sobre a barra em uma relação de impossibilidade, o discurso do analista os separa sob a barra do recalque pela

barreira de gozo que indica a impotência do termo que se encontra no lugar da produção se ligar àquele que se encontra no lugar da verdade.

(...) separa o S_1 do S_2 . É essa separação radical que revela o discurso do analista produzindo “um outro estilo de significante-mestre” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 187), um S_1 que, por estar separado pela barreira de gozo do saber em posição de verdade, não seja do estilo do Pai e de seu semblante, mas do estilo do real e de seu sentido deixado em branco. (BOUSSEYROUX, 2012, p. 189)

Enfim, é ponto pacífico na Teoria dos Discursos que todos, com exceção de um, guardam um quê de mestria em seu propósito, pois todos esses reservam em sua estrutura um modo de aparelhar o gozo a partir de um lugar de dominância no canto superior esquerdo de sua estrutura, conforme mostrado anteriormente. O discurso do psicanalista, é referido por Lacan como avesso a qualquer tentativa de domínio, e mais do que isso, carregava uma função muito importante, a da possibilidade de mudança, pois ele comporta o a , o irredutível e inapreensível em sua função de resto ou dejetivo, no lugar de agente, o que indica a renúncia ao domínio.

(...) para Lacan, toda e qualquer mudança de discurso, portanto, mudança de razão, trazia a iminência do discurso psicanalítico. E essa proximidade e mesmo precipitação do discurso psicanalítico a cada mudança, ou risco de mudança discursiva, nos é dada por sua estrutura elementar: o desejo, por meio de seu objeto-causa (a), na posição de agente/semblante e o saber (S^2) posto no lugar da verdade (a/S^2). (CASTRO, 2009, p. 246-247)

Assim, vemos que o objeto-causa no lugar de agente, no discurso do analista, implica em um desejo de desejo, em um desejo de que o desejo possa surgir, apontando para uma separação dos sujeitos em relação ao desejo do Outro. O sujeito, nesta posição que se encontra no discurso do analista, no lugar do outro, será causado pela ação do objeto pequeno a a trabalhar para a produção, como resultado, dos significantes-mestres que originam a cadeia de saber que o sobredetermina. O discurso do analista “*restringe seu agente ao silêncio*” por seu semblante de a e, por isso, causa a fala e a emergência do sujeito a que se dirige no lugar do outro (BOUSSEYROUX, 2012, p. 188, grifos do autor).

Desse modo, podemos pensar – por que não? – que a psicanálise pode contribuir para uma política de separação dos sujeitos em relação a sua tendência à alienação no discurso do Outro, na sociedade e na cultura. De acordo com Pacheco Filho (1997), uma contribuição da psicanálise à sociedade e à cultura estaria em supor que:

(...) o progresso na ação dos indivíduos sobre as condições sociais de dominação depende de que eles se apropriem tanto das verdades dos seus desejos quanto do conhecimento das influências que recebem da sociedade. A busca dessas verdades deve ser um processo necessariamente árduo e nunca totalmente realizado, somente podendo guiar-se por um ponto virtual de visada e não por um ponto real de conclusão. Acredita-se que transformações sociais consistentes e estáveis dependam do abandono de uma concepção despreocupadamente otimista da natureza humana e da sociedade, como também da ultrapassagem de um pessimismo radical e generalizado, que desencoraje qualquer engajamento político transformador (PACHECO FILHO, 1997, p.124).

Assim, vemos a importância da abordagem psicanalítica que inclui e convoca o sujeito do inconsciente em sua singularidade ali onde os saberes que determinam as subjetividades contemporâneas o fixa a um ideal, diminuindo sua margem de liberdade no laço social. Na experiência de uma psicanálise é possível descobrir o que liga um significante a outro significante, é possível descobrir algo da ordem do saber – que lembremos, se difere do que é da ordem do conhecimento. O discurso do analista é algo que comporta alguma margem de abertura e que pode, portanto, até mesmo causar a subversão da ordem estabelecida, aquela que produz satisfação.

“(...)a ideia de que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanente ao político como tal. [...] A ideia imaginária do todo tal como é dada pelo corpo – como baseada na boa forma da satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz esfera –, foi sempre utilizada na política pelo partido da pregação política. O que há de mais belo, mas também de menos aberto? E o que se parece mais como fechamento da satisfação?”

A colusão dessa imagem com a ideia da satisfação, *eis contra o que temos que lutar cada vez que encontramos alguma coisa que faz nó no trabalho de que se trata*, o do descobrimento pelas vias do inconsciente” (LACAN, 1969-1970/ 1992, p. 31, grifo nosso)

Apesar de extrairmos dessa citação grandes contribuições clínicas, vamos nos focar naquilo que nos permite pensar sobre a sociedade e a educação. Lacan nos diz que é preciso lutar contra o fechamento que a ideia imaginária do todo traz de satisfação. Vejamos agora algumas excursões que já foram feitas nessa mesma direção.

São consideradas aqui como excursões psicanalíticas pela educação aquelas experiências em que o discurso da psicanálise, em seu semblante de silêncio e dejetivo, causou no campo educativo a abertura de questões que já se davam por encerradas ou estavam esquecidas. Dentre elas, listamos: a *instituição estourada* de Maud Mannoni; a *educação terapêutica*; e a *educação para o sujeito*, sendo as duas últimas ideias escritas por Maria Cristina Kupfer.

Maud Mannoni fundou a escola de Bonneuil-sur-Marne nos arredores de Paris em 1969. Esta instituição se tornou reconhecida como uma *instituição estourada* – *institution éclatée* – ou uma experiência que proporcionou “um lugar de vida para crianças chamadas psicóticas, débeis ou desajustadas” (MANNONI, 1977, p. 16). Bonneuil se baseou na psicanálise não para aplicá-la, mas para utilizá-la como “subversão de um saber e de uma práxis”, que já estava institucionalizada (MANNONI, 1977). Em um trabalho de denso cunho crítico aos modelos sociais e administrativos, realizado com auxílio de diversos colaboradores, dentre eles o psicanalista Robert Lefort, a autora relata a experiência de Bonneuil, em que procuraram instalar um modo de funcionamento institucional avesso ao convencional. Nem por isso, esclarece-nos ela, essa instituição deve ser considerada um lugar ideal, pois essa não era a sua intenção, se não a de mostrar que é “de um lugar à margem do estabelecido, [...] que se podem formular interrogações, ordenar uma pesquisa e viver uma experiência” (MANNONI, 1977, p. 20).

Na *instituição estourada* fundada em Bonneuil, a recusa das crianças e adolescentes ao que era proposto pelas instituições sociais e o seu fracasso em se adaptarem às demandas sociais eram compreendidos como uma resposta compatível com o sistema em que surgiam e não como algo a ser eliminado por meio de um tratamento que visasse o controle. Eram oferecidos assim os chamados “lugares de vida” aos desadaptados enviados a Bonneuil. Estes lugares eram concebidos por sua distinção em relação aos “lugares de *tratamento*” (MANNONI, 1977, p. 176, grifos do autor), que compreendem as instituições familiares e escolares, entre outras.

Dessa forma, na experiência da *instituição estourada* a gestão funcionava para reinventar uma organização nova e distinta da maior parte das instituições sociais e da

maneira como estão submetidas e também submetem por meio de hierarquias e burocratizações. Ela visava que o novo pudesse emergir, pois, de acordo com Robert Lefort, “O poder da instituição falseia toda iniciativa terapêutica” e assim, a toda e qualquer tentativa de elucidação e acesso a um saber “Resvala-se inconscientemente para a questão do exercício desse poder” (MANNONI, 1977, p. 201).

Independentemente de quaisquer críticas que possam ser feitas ao trabalho realizado por esses psicanalistas em Bonneuil, pensamos que não se pode desconsiderar o movimento que ele gerou provocando deslocamentos e, por isso, trazendo avanços ao campo da prática clínica e educacional com crianças e adolescentes. Com os relatos da *instituição estourada* no livro “Educação Impossível” de Maud Mannoni, tornou-se pública uma inovadora experiência educativa promovida a partir do saber psicanalítico. Uma iniciativa em que, ao partir de um lugar de silêncio, sem qualquer pretensão de controlar o comportamento das crianças e jovens, foi possível acolhê-los e dar-lhes um lugar diferente e novo para se expressar e viver, um “lugar de vida”. Nessa experiência francesa, não se partiu de um saber prévio sobre as crianças, mas procurou dar-lhes um novo lugar de enunciação.

Encontramos nos trabalhos de Kupfer (2013) uma proposição para a excursão psicanalítica pela educação, para o tratamento de crianças com graves transtornos psíquicos, ou “com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva – (...)” (KUPFER, 2013, p.83). De acordo com a autora, no caso dessas crianças – objetos da educação inclusiva na medida em que são reconhecidos como “alunos com necessidades educacionais especiais” – haveria uma coincidência entre os objetivos educacionais e os objetivos clínicos da psicanálise, cuja proposta levaria o nome de “educação terapêutica” (KUPFER, 2013, p.83).

(...) a proposta da educação terapêutica não é mais psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar de modelo identificatório como fazem as outras crianças. Também não é educação *strictu sensu*, porque seu tempo já passou e qualquer esforço de retomá-la produzirá algo novo, e será sempre uma reeducação.

A proposta da educação terapêutica precisa valer-se da direção que um educador imprime a qualquer ato educativo – precisa instituir regras e se

responsabilizar por sua sustentação, sem, contudo, colar-se ao lugar do saber [...]. Ao mesmo tempo, deve escutar o pouco de sujeito que ali por vezes emerge ou mesmo antecipá-lo para permitir seu advento. Precisa ser capaz, de outro lado, de *fazer cessar a intervenção educativa até ver surgir a ocasião de retomá-la*.

Nem psicanálise apenas, nem apenas educação. Tampouco uma pedagogia psicanalítica, já que não se vale de métodos, e técnicas de ensino e nem se propõe a integrar ambas as práticas. [...]

A educação terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. (KUPFER, 2013, p. 115-116, grifos nossos)

Sem que possa ser classificada como psicanálise, nem tampouco como educação, a proposta da *educação terapêutica* delineada pela autora no trecho acima, inclui a possibilidade de “fazer cessar a intervenção educativa até ver a ocasião de retomá-la”. Essa proposta para o tratamento de crianças com graves transtornos psíquicos, antes de sugerir um tratamento que parta de um saber prévio, procura estar aberta ao advento do sujeito. Esta parece ser sua verdadeira aposta. Ela se justifica pela escuta de problemas surgidos na clínica da psicose infantil e busca indicar caminhos para sua abordagem. Dessa forma, é considerada aqui uma excursão psicanalítica ao campo da educação, na medida em que também problematiza a questão da educação desses sujeitos.

Ainda nos trabalhos de Kupfer, encontramos uma outra proposta, a que ela chamou de *educação para o sujeito* (2013, p. 117). Essa ideia parte de uma leitura psicanalítica da cultura, e se apoia no pressuposto de que, por uma “valorização do objeto”, estamos “produzindo o universo “coisificado” no qual estamos hoje mergulhados” (KUPFER, 2013, p. 126). A psicanálise, nesse caso, viria a fornecer ferramentas na direção de resgatar o sujeito neste âmbito educacional que está atravessado pela “valorização do objeto” (KUPFER, 2013, p. 126). Assim, a partir de uma leitura psicanalítica da sociedade e da cultura em que se consideram as contingências em que o sujeito é educado, é que se propõe resgatá-lo no ato educativo, ao invés de insistir na valorização do objeto contribuindo para a perpetuação da alienação no discurso capitalista hegemônico nos dias de hoje. Nas palavras da autora:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu

parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo. Com essas palavras e objetos da cultura, poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia, na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem. (KUPFER, 2013, p. 125)

Ou seja, seguindo a proposição de uma *educação para o sujeito*, o educador poderá considerar a existência do sujeito em sua essência desejante e, portanto, na sua falta-a-ser sempre singular que o atrairá para alguns objetos e não outros. Da mesma forma, o educador contará com o fato de que o sujeito, seu aluno, só poderá captar os objetos de forma a apropriar-se deles segundo o seu próprio estilo. Aliás, essa sabedoria do educador que educa *para o sujeito*, considerando o estilo na leitura do que poderia ser tomado como problema de aprendizagem, é uma das indicações da autora que se baseia em Jacques Lacan e em suas propostas quando empreendeu ele mesmo o ensino da psicanálise em sua Escola. Ela oferece ainda mais três indicações como desdobramentos desta mesma proposição da *educação para o sujeito*. São elas: a que nomeia por *relação professor-aluno* em que aponta para a falta de garantias na transmissão dos objetos de conhecimento; outra que se dirige para a instituição escolar e na qual mostra inclusive ter se inspirado no trabalho de Mannoni; e por fim, sugestões de como pensar o tema da violência no âmbito educacional.

Embora não possamos dizer que seja exatamente uma excursão psicanalítica pela educação na tentativa de contribuir com suas práticas, há nesse rol de experiências a necessidade de mencionar o ensino de Lacan. Ao retornar à obra de Freud, e principalmente a partir do seminário 17, Lacan começa a constituir o seu próprio campo de saber, o campo lacaniano. Quando passa a empreender o seu ensino por sua própria conta e risco, ele se preocupa com a transmissão da psicanálise (CASTRO, 2006).

No seminário 17, Lacan coloca que “a feroz ignorância” está do lado da exegese, assim como a ignorância douda está do lado do ficar-por-dentro. A exegese é uma interpretação profunda e a extração de um sentido que se considera implícito a partir do ponto de vista do sujeito. Realizar uma exegese implica que se formule uma hipótese de leitura a respeito de um fato, objetivando essa compreensão. Nesse sentido, o ato de conhecer empreendido pelos sujeitos comporta em si a ignorância. Como já dissemos, conhecer se difere de saber no interior do saber psicanalítico e, podemos dizer que enquanto o conhecimento é uma função do eu, o saber é do sujeito.

Sujeito e saber são, portanto, noções que estão intimamente conectadas, já que a “alienação é o destino” do ser falante (SOLER, 1997, p. 63). A introdução da operação de separação na teoria lacaniana, inaugura uma nova dimensão do sujeito, a dimensão pela qual ele se singulariza por um desejo que o separa da cadeia significante do Outro (SOLER, 1997, p. 63). Desse modo, a emergência do sujeito em sua singularidade a partir da separação possível que efetua em relação ao campo do Outro, nos leva necessariamente à questão do estilo em psicanálise. A assunção de um estilo pelo sujeito exige que ele possa assumir as suas vicissitudes pulsionais como objeção ao saber instituído, o saber que está em jogo para ele.

O estilo não é o próprio homem. O estilo não é o Outro. O estilo é o objeto *a*, causa de desejo. Se é possível remeter o estilo ao Outro da linguagem, isso se deve à articulação entre o gozo e o significante, como veremos adiante. Em psicanálise, a questão do estilo se articula tanto com a verdade quanto com o saber. A verdade não pode ser toda dita, ela é sempre meio-dita, semidita. O estilo é algo do inefável, que é o estilo tributário do objeto *a*, da particularidade do gozo que cada um tem, algo realmente mais particular. (QUINET, 2009, p. 179).

A questão do estilo é uma das contribuições que se pode depreender de um estudo mais aprofundado do ensino de Lacan, e de sua Escola que foi fundada por ele em um investimento de barrar efeitos do discurso do mestre e também do universitário que ele considerava importante frear (CASTRO, 2006). Além da questão do estilo, há as contribuições sobre: o conhecimento e o saber; o ensino e a transmissão; a *transferência de trabalho* própria do funcionamento do cartel como unidade de base da sua Escola – que foi pensada a partir do *trabalho de transferência* da psicanálise dita *em intensão*; o passe; e, ainda, os recursos lógico-didáticos dos quais se utilizou (CASTRO, 2006). Não será possível nesse momento do trabalho nos aprofundarmos nesse universo de ricos elementos para pensar a educação de forma mais abrangente desta que fez Lacan ao pensar a transmissão da psicanálise. Entretanto, consideramos importante apontar aqui essa trajetória que parece interessar às investigações sobre o tema desta pesquisa.

Além desses exemplos de excursões que trouxemos, não podemos deixar de considerar, ainda que não iremos apresentá-las aqui, a produção de diversas pesquisas que tem sido realizadas no meio acadêmico e que visam contribuir, a partir do discurso da psicanálise, com as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento refaremos o caminho que percorremos nesse trabalho a fim de salientar através de um olhar *après coup* o que fomos encontrando ao longo de nosso percurso. No primeiro capítulo, ponderamos sobre algumas prováveis razões para o movimento incessante da psicanálise em buscar o diálogo com outros campos do saber. Vimos que elas incluem: um diletantismo e uma curiosidade característicos do psicanalista com o desejo de saber que o causou a se formar como tal; uma defesa psíquica contra uma ameaça externa, no caso de Freud mais especialmente devido ao fato de ser judeu na época declaradamente anti-semita em que ele viveu; e um movimento desejante constitutivo do sujeito, que o leva a buscar tocar o real sem nunca conseguir cobri-lo totalmente por meio do simbólico. Nos perguntamos também sobre o que poderia levar a psicanálise a manter sua originalidade ao dialogar com outros campos de saber e chegamos a articular que isso se devia à possibilidade de poder manter uma posição interpretativa, própria do método psicanalítico e de sua posição discursiva.

Quanto às contribuições de Freud à educação, vimos que ele criticou o lugar que a criança ocupa no desejo dos pais e chamou atenção para o narcisismo dos adultos, educadores, frente a uma criança. Com relação à pedagogia, podemos talvez dizer que Freud foi mais tímido, pois absteve-se de responder de forma diretiva como levar uma criança a bom termo. Aliás, Freud não somente absteve-se de responder a esta questão, como indicou, a partir das descobertas psicanalíticas das quais decorrem o inconsciente e a interpretação, um fracasso intrínseco a qualquer tentativa de se empreender um projeto de formação objetiva pautada exclusivamente na esperança de completa transmissão. Desse modo, ele caminhou até chegar a aproximar o educar do curar e do governar, como práticas do impossível.

Em seguida apresentamos a hipótese já defendida por diversos autores de que é pela alienação histórica e contingencial – que nomeamos aqui por “secundária” e “alienante” – que se definem as subjetividades dos sujeitos. Compreendemos então que a estrutura do sujeito tem a marca de sua tendência à alienação nos discursos e nos perguntamos sobre as diferenças entre o sujeito teorizado pela psicanálise, em comparação aos sujeitos agenciados pelos discursos segundo os quais o educar pode ocorrer. Também nos interrogamos a respeito dos efeitos dessa alienação dos sujeitos nos discursos para a construção de suas subjetividades através da educação. Nos

comprometemos a averiguar ao longo do trabalho como se dá esse processo alienante e em que medida ele pode ser notado nas manifestações sintomáticas dos sujeitos que são educados nos dias de hoje.

Distinguindo de saída o discurso do analista por sua posição avessa à mestria dos quatro demais discursos – incluindo obviamente aqui o capitalista –, esperamos ter mostrado que o sujeito lacaniano só é convocado de fato a emergir em sua indeterminação pelo semblante de silêncio representado pelo objeto pequeno *a* no lugar de agente. Afinal, nos demais discursos, ele está sempre se deixando capturar em um movimento de alienação em que, por ser estruturado como ele é, o sujeito já não pode escapar, sendo facilmente capturado pela racionalidade ou saber que agencia cada um dos discursos em questão.

Ao discutirmos o educar nos moldes do discurso do mestre, percebemos a importância da posição daquele que educa em relação à sua própria castração para que ele possa realizar o ato educativo. Pois, como vimos, esta não é uma questão de método e é necessário que o sujeito tenha um estilo próprio de obturar as faltas para que ele possa transmiti-lo àqueles que quer ensinar seja lá o que for. Por outro lado, uma das primeiras características que notamos no educar, abordado nos moldes da modalização de gozo característica do discurso universitário, é a passagem do significante-mestre para o lugar inacessível da verdade sob a barra. Recalcado ou rechaçado, o significante-mestre que antes ocupava o lugar de agente no discurso do mestre não pode mais exercer sua função no discurso universitário: dar um lugar de filiação aos sujeitos por meio de sua educação.

O discurso do mestre, ao combinar ambas as fórmulas – a da alienação sobre a barra e a da separação sob ela – é um discurso que permite o surgimento do sujeito em seu duplo aspecto: como desejante e como objeto, resto daquilo que foi no desejo do Outro. Portanto, se assemelha à definição de ato educativo enquanto uma posição ética que proporciona a transmissão de um estilo de obturação de falta no Outro. É um discurso que faz sintoma e corresponde à entrada do sujeito $\$$ na linguagem, ou ao seu surgimento.

A partir do discurso da histórica, agenciado pelo $\$$, procuramos pensar a subjetividade dos sujeitos que são educados nos moldes do discurso do mestre. Defendemos que a ideia da parceria entre o mestre e a histórica, trazida por Lacan em seu seminário 17 ao discutir a experiência de uma psicanálise e sua criação a partir de Freud, pode servir para se pensar o laço educativo e a transmissão de um desejo que não seja

anônimo a um sujeito que deseja saber – o que mantém uma transferência relativamente estável em curso.

Mais além da combinação entre os discursos do mestre e da histórica, vimos também a potência do discurso histórico em denunciar a impotência do mestre e revelar a verdade de sua castração. Não exploramos, entretanto, os poderes do discurso da histórica em relação a sua interferência aos demais discursos. Tampouco discutimos nessa dissertação um educar nos moldes do discurso histórico, abordando tão somente a posição do ensinado através dessa modalização de gozo. Mas vimos que, historicamente, este discurso com seu poder de fazer desejar – e fazendo laço a partir do sintoma – causou no mestre o desejo de saber, e o fez produzi-lo.

Nesse sentido, vale lembrar um comentário de Quinet (2006) sobre o discurso da ciência, que por sua estrutura de produção de saber, se assemelharia mais ao discurso da histórica do que aos demais discursos, uma vez que no interior do discurso da ciência, a produção de um autor interpela o outro a interrogar seus resultados. Essa recordação aqui, nesta etapa de expor algumas considerações para o encerramento do trabalho, nos faz pensar que o educar, agenciado pelo discurso da histórica, tem o poder de causar o desejo de saber e, por isso, pode ser bem interessante enquanto política para a formação de pesquisadores. Como seria uma educação que ocorresse predominantemente por meio da interrogação dos saberes já constituídos? Nesse momento do trabalho, resta registrar aqui a questão para futuras pesquisas.

Também diferenciamos a subjetividade histórica daquela que é produzida pelo discurso universitário. Chamamos o histórico de estudante dando-lhe um status de atividade em comparação com a passividade que identificamos no *astudado* que apelidamos de aluno. O aluno seria então aquele sujeito alienado ao discurso universitário, um sujeito cuja subjetividade o torna crente e, ao mesmo tempo, temente, na medida em que procura evitar erros ou falhas em um empuxo a conhecer. Sobre o empuxo a produzir conhecimento em suas tentativas de elidir os erros e as falhas no saber, notamos que ele é distinto do que chamamos de curiosidade a respeito da subjetividade própria ao discurso histórico. Consideramos esta atitude de curiosidade mais propícia à elaboração de saber como um processo permeado por incertezas e repleto de idas e vindas, sempre inacabado.

Ao aprofundar a discussão do educar nos moldes do discurso universitário, marcamos a diferença entre educação e pedagogia. Abordamos uma faceta educativa que

chamamos de “pedagogia-universitária” para nos referirmos às tentativas de tudo-saber sobre a educação das crianças que promoveram uma mudança no sentimento social dos adultos em relação a elas no período compreendido historicamente sob a insígnia da Modernidade. Pudemos analisar a mudança educacional que, em termos discursivos, acompanhou a mudança histórica da Idade Média para a Modernidade. Vimos que a passagem da hegemonia do discurso do mestre para a do discurso da universidade na educação das crianças, é possível com apenas um quarto giro no sentido anti-horário.

A degenerescência do significante-mestre, que passa do lugar de agente do discurso do mestre para o lugar da verdade do discurso universitário foi explorada como equivalente aos fenômenos reconhecidos como efeito do declínio da imago paterna, anunciando que o discurso da universidade trouxe novos problemas às questões relativas ao saber e à autoridade. Apesar de não alterar a estrutura do sujeito, os discursos influenciam e constroem subjetividades aproveitando-se da sua tendência estrutural à alienação. Desse modo, nos propusemos a pensar sobre a subjetividade fabricada pelo discurso universitário.

Tomamos a análise freudiana do caso de Leonardo da Vinci para fazer alusão às manifestações sintomáticas de um sujeito, cuja subjetividade compreendemos ter sido agenciada pelo discurso da tirania do saber. Consideramos que o declínio da imago paterna – identificado por Freud como um importante dado na história de vida do pintor e pesquisador – lhe causou inibições em relação a sua produção artística ao mesmo tempo em que o moviam freneticamente a buscar conhecimentos. Por outro lado, colhemos as críticas com relação à produção científica de da Vinci, que seriam teorizações frágeis se analisadas a partir de um exame mais rigoroso da filosofia das ciências. Desse modo, entendemos que o retorno do pai rechaçado como uma ocorrência própria da modalização de gozo no discurso universitário teria influenciado o curso de seu pensamento intelectual. Apesar de ter pesquisado tantos assuntos tão profundamente, Leonardo nunca os teria submetido a uma prova simbólica e assim, teria ficado fixado no tempo de investigação sexual infantil. Por fim, nos interrogamos quase sem esperanças sobre as possibilidades desse sujeito – que mesmo tendo ficado inibido, é considerado bastante genial – ser acolhido no contexto educativo atual que descrevemos, e que tende a tomá-lo como indivíduo excluindo sua singularidade. Decidimos deixar esta questão em aberto no intuito de causar uma reflexão a respeito de outros *astudados* geniais que porventura possam ser encontrados em nossa prática cotidiana educativa, clínica e social.

Observamos também a passagem da hegemonia do discurso universitário à hegemonia do discurso capitalista com a passagem de fase do capitalismo, notada por alguns teóricos com os quais estamos de acordo, do capitalismo chamado “de produção” ao capitalismo dito “de consumo”. Vimos que o sujeito, cunhado pela psicanálise, que é excluído pelo discurso universitário, é tornado praticamente inexistente no discurso capitalista. Ao posicionar o sujeito no lugar de agente do seu discurso e com a possibilidade de acessar o significante-mestre no lugar da verdade, no capitalismo, o sujeito é levado a acreditar-se um indivíduo livre e autônomo. Muito diferente disso, o sujeito alienado ao discurso capitalista, é levado a consumir bens, saberes ou serviços, na medida em que vai adaptando a sua subjetividade ao que é conveniente aos seus propósitos neoliberais de livre circulação da mercadoria – o que se distancia bastante de um posicionamento verdadeiramente livre para perseguir o que deseja.

Ao pensarmos sobre o educar conforme o agenciamento do discurso capitalista, com Dufour (2005), vimos que está havendo uma inversão que faz com que a autoridade suprimida dos mestres em suas mínimas manifestações seja interpretada como autoritarismo ou abuso de poder. Desse modo, aponta-se para a tendência de uma nova subjetividade entre os educadores, uma tendência a formar pedagogos bons na arte de seduzir os alunos. A intenção é entretê-los, para que sintam prazer em realizar as atividades que lhe são propostas, ou então, para que não se sintam assujeitados por seus mestres – o que passa a ser entendido como maléfico, ou violento demais, além de um tanto *démodé*.

Nestes moldes, coloca-se a perder a possibilidade de formar sujeitos críticos, que saibam sustentar suas opiniões com argumentos bem fundamentados. Afinal, já não é o valor emancipatório do conhecimento em sua possibilidade de uso o que agora parece ser mais valorizado, mas sim o seu valor de troca, dado conforme a habilidade de cada um em simplesmente expressar livremente suas opiniões. A esse respeito, Voltolini (2012) aponta para o que nomeou como “problema do declínio do sentido do conhecimento”, em que é dada mais importância ao valor utilitário e acumulativo dos conhecimentos do que à essência de seu sentido.

Depois de pensar sobre as modalizações de gozo do discurso capitalista, e a forma distinta de laço *associat* que ele tende a estabelecer com seus artifícios de sedução e persuasão a incitar ao consumo, podemos reconsiderar os discursos do mestre e do universitário em seus poderes. Ambos discursos, embora bastante distintos, permitem que

algum laço se estabeleça entre o sujeito e o outro, o que fica comprometido no discurso do capitalismo. O mal-estar dos sujeitos nos dias de hoje pode ser compreendido como fruto de sua feroz ignorância, de sua alienação, crença ou captura totalitária no discurso do Outro que o incita a gozar – tanto quanto sempre o incitou em qualquer forma discursiva – mas que, dessa vez, o incita a fazê-lo sem errar e com eficiência.

Ao longo deste trabalho, que construímos na intenção de dedicar *um instante do olhar* para as impossibilidades do educar, nos aproximamos desse impossível em cada discurso para ver no que é esperado que essas práticas educativas fracassem. Finalmente, chegamos à consideração de que o educar fracassa em todas as suas formas discursivas, mas de um modo peculiar e sempre correspondente a cada discurso que o aparelha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, S.; ELIA, L. **Psicanálise e Ciência: o encontro dos discursos**. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Set. 2008, v. VIII, n. 3, p. 779-802. ISSN 1518-6148

ALEMÁN, J. **Neoliberalismo y subjetividade**. *Blog da Nueva Escuela Lacaniana NEL Medellín*. Disponível em: <<http://nel-medellin.org/neoliberalismo-y-subjetividad/>>
Acesso em: 20 nov. 2014.

ANDREOZZI, M. L. **Educação e subjetividade**. *Educação e Subjetividade*, 2º sem./2005, ano 1, n. 1, p. 79-102.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, (348p.)

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família* (1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1978, (279p.)

ASKOFARÉ, S. “O sintoma social” *In*: GOLDENBERG, Ricardo (org.). **Goza!** Capitalismo, Globalização e Psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997, pp. 164-189.

ASKOFARÉ, S. *Da subjetividade contemporânea*. **A Peste**, Jan. / Jun. 2009, n. 1, v. 1, p. 165-175.

BERNARDES, A. C. *Pesquisa & Psicanálise: algumas referências lacanianas*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan./Mar. 2010, v. 26, n. 1, p. 35-38. ISSN 0102-3772

BOUSSEYROUX, M. *Práticas do impossível e teoria dos discursos*. **A Peste**, jan./jun. e jul./dez. 2012, n. 1 e 2, v. 4, p. 183-194.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud à Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. (255 p.)

CASTRO, Júlio Eduardo de. **Consequências éticas da teoria lacaniana dos discursos no ensino da psicanálise**. São Paulo, 2006. 174 p. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica). Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ.

CASTRO, J. E. **Considerações sobre a escrita lacaniana dos discursos**. *Ágora*. Rio de Janeiro. Jul./Dez., 2009. Vol. XII, n. 2, p. 245-258.

CIFALI, Mireille. **¿Freud Pedagogo?** Psicoanálisis y educación. México: Siglo Veintiuno editores, 1992 (1ª ed.), 2003 (2ª ed.). Originalmente publicado em francês, pela interéditions de Paris em 1982 (1ª ed.)

CIFALI, M.; IMBERT, F. **Freud e a pedagogia (1998)**. São Paulo: Edições Loyola, 1999, (166 p.)

CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, (160 p.)

COSTA, M. L. A. **A intervenção psicopedagógica e a reinvenção da escola para além da Modernidade**. *Revista Psicopedagogia*. 1996, 15 (37), p. 13-18. Disponível em: <www.educacaoesubjetividade.com.br>. Acesso em: 16 jan. 2015.

COSTA, Simone Gomes. **Considerações sobre Educação e Transmissão Simbólica**. Rio de Janeiro, 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado em Psicanálise Saúde e Sociedade). Universidade Veiga de Almeida.

COUTO, M. P.; SANTIAGO, A. L. **Família e fracasso escolar**. *Revista eletrônica do Núcleo Sephora sobre o moderno e o contemporâneo*. Rio de Janeiro. Maio/ Outubro 2007, v. 2, n. 4. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_04.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005, (Tradução: Sandra Regina Felgueiras), 216p.

FRAGELLI, I. K. Z.; PETRI, R. **A transmissão da falta, a partir da leitura do seminário IV de Lacan**. *Estilos da clinica*. São Paulo. Dez. 2004, v.9, n.17, p.118-127. ISSN 1415-7128

FREUD, S. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância (1910)**. Obras Completas Vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (287 p.)

_____. **Reflexões para os tempos de guerra e morte (1915)**. Obras Completas Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (396 p.)

_____. **Uma dificuldade no caminho da Psicanálise (1917)**. Obras Completas Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (325 p.)

_____. **Prefácio à ‘Juventude desorientada’ de Aichhorn (1925).** Obras Completas Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (359 p.)

_____. **O mal-estar na civilização (1930).** Obras Completas Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (299p.)

_____. **Análise terminável e interminável (1937).** Obras Completas Vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (351 p.)

GURSKI, R. “Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual”. *In:* VOLTOLINI, R. (org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação.** São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014, pp. 167-180.

KUPFER, M. C. M. **A Educação Terapêutica:** Uma nova abordagem das relações entre Psicanálise e Educação, **Educação e Realidade.** V. 35, n. 1, p. 265-281, jan. / abr. 2010

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 4. Ed. São Paulo: Escuta, 2013, 157 p.

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. C.; “Retratos do mal-estar contemporâneo na educação infantil” *In:* VOLTOLINI, R. (org.) **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação.** São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2014, pp. 221-236.

LACAN, J. **O seminário, livro 3:** as psicoses (1955-1956). 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, 377p.

_____. **O seminário, livro 4:** a relação de objeto (1956-1957). Rio de Janeiro: Zahar, 1995, 456p.

_____. **O seminário, livro 5:** as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999, 532p.

_____. **O seminário, livro 10:** a angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, 366 p.

_____. **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, 231 p.

_____. Radiofonia (1970). *In:* _____. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, pp. 400-447.

_____. Conferencia en la Universidad de Milán del 12 de mayo de 1972 (1978). *In:* _____. **Lacan in Italia.** Roma: La Salamandra, p. 32-55.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). *In:* _____.

Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, pp. 96-103.

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada (1945). *In:* _____.

Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, pp. 197-213.

LAJONQUIÈRE, L.; KUPFER, M. C. **A psicanálise e os impasses da educação:** Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – IP/FE – USP, 1999, (265 p.).

_____. **Infância e ilusão (psico) pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999, (204 p.).

LAURENT. E. “Alienação e Separação II”. *In:* FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan:** os quatro conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 42 – 51.

MANNONI, M. Educação Impossível (1973). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A., 1977, (320 p.)

MILLOT, Catherine. Freud Antipedagogo. Rio de Janeiro, Zahar: 1987. (Tradução: Ari Roitman), 162p.

PACHECO FILHO, R. A. O conhecimento da Sociedade e da Cultura: A contribuição da psicanálise. **Psicologia e Sociedade – Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSOS)**; jan./dez. 1997, 9 (1/2), pp. 124-138.

_____. O capitalismo neoliberal e seu sujeito. **Mental**, Barbacena, jun. 2005, v. 3, n. 4. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272005000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2013. ISSN 1679-4427

_____. *A praga do capitalismo e a peste da psicanálise.* **A Peste**, Jan. / Jun. 2009, n. 1, v. 1, p. 143-163.

_____. “*Lease your body*”: a encantação do corpo e o fetichismo da mercadoria. **Stylus: Revista de Psicanálise**, Dez. 2010, n. 21, p. 37-44. ISSN 1676-157x

PETRI, R. **Psicanálise e Infância:** Clínica com crianças. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2008, (171p.)

QUINET, A. Da Histeria ao Discurso do Analista. *In:* _____ (Org.). **Jacques Lacan: A Psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1993, pp. 182-187.

_____. **Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 (312p.)

_____. **Psicose e Laço Social: esquizofrenia, paranoia e melancolia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006 (237p.).

_____. **A estranheza da psicanálise: a Escola de Lacan e seus analistas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009 (206 p.)

_____. **As 4 + 1 condições da análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009 (116 p.)

SANTOS, R. J. V. **A solução do sintoma ou o sintoma como solução? Do sujeito em questão para a Psicanálise, Medicina e Educação**. São Paulo, 2013. 153 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP.

SAYÃO, Rosely. Ensino superior e sociedade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 maio 2014, Caderno Cotidiano, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2014/05/1449918-ensino-superior-e-sociedade.shtml>> Acesso em: 07 ago. 2014.

SILVA, Ana Laura Bicalho Prates. **Da fantasia de infância ao infantil na fantasia: a direção do tratamento na psicanálise com crianças**. São Paulo, 2006. 345 p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – SP.

SOLER, C. “O sujeito e o Outro I”. *In:* FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 52 – 57.

_____. “O sujeito e o Outro II”. *In:* FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (orgs.). **Para ler o seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p. 58 – 79.

VOLTOLINI, R. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 (81p.).

_____. Autoridade, Violência e Sedução. *In:* Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). **Autoridade Violência**. Porto Alegre: APPOA, 2011 (288 p.).

_____. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos da Clínica**. São Paulo, 2012, v.1, n.1, p.106-121. ISSN 1415-7128

_____. (org.) Retratos do mal-estar contemporâneo na educação. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014 (240 p.)