



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Jair Dias Augusto Júnior

**Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no
impossível de educar**

Rio de Janeiro

2016

Jair Dias Augusto Júnior

Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Clínica em Psicanálise, Instituto de Psicologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

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

Rio de Janeiro

2016

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

A923 Augusto Júnior, Jair Dias.
Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar / Jair Dias Augusto Júnior. – 2016.
131 f.

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

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

es CDU 159.964.2

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

Assinatura

Data

Jair Dias Augusto Júnior

Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Clínica em Psicanálise, Instituto de Psicologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 01 de junho de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rita Maria Manso de Barros (orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a Sonia Alberti

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a Gilsa Freiblat Tarré de Oliveira

Professora Titular da Universidade Estácio de Sá.

Rio de Janeiro

2016

AGRADECIMENTOS

Aos professores e funcionários do PPGPSA da UERJ, pelo comprometimento, paciência e dedicação.

À Rita Maria Manso de Barros pela orientação interessada, disponibilidade e atenção paciente nas leituras, nos comentários e nas correções sobre o texto.

Aos colegas de turma pela convivência harmoniosa, troca de experiências e conversas divertidas sobre o processo de construção de uma dissertação.

À Angélica Bastos e Sonia Alberti por terem apontado caminhos decisivos na banca de qualificação com muito interesse e gentileza, e, assim, muito me ajudaram a escrever esse trabalho.

À Taina Rocha revisora atenta desse texto.

À Monica Nascimento, ao Ralph Vianna, ao Marcos Comaru, à Ana Costa e ao Antonio Quinet por me proporcionarem a tentativa de escuta do impossível de nomear.

À todos os profissionais comprometidos com o trabalho na educação, em especial Patrícia Aquino, Tatiana Bento, Marcia Freire e Andreia Moraes, colegas de trabalho no PROINAPE que aguentaram meu falatório quase diário sobre esse texto.

À Casa Poema, à Elisa Lucinda e a todos os seus professores e alunos por me mostrarem a beleza e a força renovadora da poesia escrita e falada.

Aos meus amigos mestres nos seus fazeres, Andrea, Clarice, Dilenio, Marcelo, Shirley e Simone, pela generosidade com que me acolhem.

À Adélia Prado e toda sua poesia, inspiração para tudo que tento escrever.

À Inês e ao Jair, dois velhinhos lindos e extremamente fortes.

À Leonor e Laura por me amarem e me suportarem por tanto tempo.

Ex-voto (de Adélia Prado)

Na tarde clara de um domingo quente
surpreendi-me,
intestinos urgentes, ânsia de vômito, choro,
desejo de raspar a cabeça e me pôr nua
no centro da minha vida e uivar
até me secarem os ossos
que queres que eu faça, Deus?
Quando parei de chorar
o homem que me aguardava disse-me:
‘você é muito sensível, por isso tem falta de ar’.
Chorei de novo porque era verdade
e era também mentira,
sendo só meio consolo.
Respira fundo, insistiu, joga água fria no rosto,
vamos dar uma volta, é psicológico.
Que ex-voto levo à Aparecida,
se não tenho doença e só lhe peço a cura?
Minha amiga devota se tornou budista,
torço para que se desiluda
e volte a rezar comigo as orações católicas.
Eu nunca ia ser budista,
por medo de não sofrer, por medo de ficar zen.
Existe santo alegre ou são os biógrafos
que os põem assim felizes como bobos?
Minas tem coisas terríveis,
A serra da piedade me transtorna.
Em meio a tanta rocha
de tão imediata beleza,
edificações geridas pelo inferno,
pelo descriador do mundo.
O menino não consegue mais,
vai morrer, sem força para sugar
a corda de carne preta do que seria um seio,

agora às moscas.
Meu coração é bom
mas não aceita que o seja.
O homem me presenteia,
Porque tanto recebo,
quando seria justo mandarem-me à solitária?
Palavras não, eu disse, só aceito chorar.
Porque então limpei os olhos
quando avistei roseiras
e mais o que não queria,
de jeito nenhum queria aquela hora,
o poema,
meu ex-voto.
Não a forma do que é doente,
mas do que é são em mim
e rejeito e rejeito,
premida pela mesma força
do que trabalha contra a beleza das rochas?
Me imploram amor Deus e o mundo,
Sou pois mais rica que os dois,
Só eu posso dizer a pedra:
és bela até a aflição;
o mesmo que dizer a Ele:
sois belo, belo, sois belo!
Quase entendo a razão da minha falta de ar.
Ao escolher palavras com que narrar minha angústia,
eu já respiro melhor.
A uns Deus os quer doentes,
a outros quer escrevendo.
Prado, 1991, p.469

RESUMO

AUGUSTO JÚNIOR, Jair Dias. **Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este trabalho é inspirado na tentativa da prática da psicanálise dentro de uma equipe multidisciplinar composta por professores, assistentes sociais e psicólogos, que atua na rede pública de ensino do município do Rio Janeiro. Nosso ponto de partida é o movimento da angústia manifestada pelos profissionais da educação, pelos alunos e seus pais diante das dificuldades inerentes ao processo educativo institucionalizado e ao convívio diário de muitos diferentes sujeitos em movimento constante na escola. Iniciamos percorrendo o texto freudiano, guiados pelo significante educação, e encontramos o desejo de Freud de que a psicanálise venha cada vez mais a dialogar com outras áreas do conhecimento, inclusive a educação. Freud, desde os seus primeiros textos, aponta a importância e as dificuldades da educação em geral no processo de formação do sujeito do inconsciente e marca a impossibilidade de se educar a pulsão. Desenvolvemos, com Lacan, a angústia como estrutural no sujeito da psicanálise e a complexidade do movimento alienação/separação do sujeito frente ao Outro, na sua eterna tentativa de passar do gozo ao desejo, promovendo uma ultrapassagem da angústia e estudamos o movimento do sujeito na rede da angústia, teorizada por Lacan no *Seminário X*. Apoiados na ética da psicanálise e partindo de algumas pesquisas sobre as possibilidades e dificuldades da inserção da psicanálise no trabalho dentro das instituições, abordamos a relevância da ética da psicanálise estar presente dentro das escolas. Ética esta que coloca em cena o desejo inconsciente como índice de presentificação do sujeito e que traz na diferença sua única característica universal. O saber não-todo presente na essência do método psicanalítico tem algo de exclusivo há oferecer às práticas educacionais. A psicanálise possibilita que seja considerada a particularidade de cada um, o impossível de nomear presente na vida, apontando a inconsistência dos significantes do Outro, incapaz de responder todas as perguntas, dialetizando as supostas verdades e abrindo espaço para a construção de novos saberes.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Angústia. Sujeito. Ética.

ABSTRACT

AUGUSTO JÚNIOR, Jair Dias. **Some possibilities of psychoanalysis facing the anguish involved in the impossibility of educate.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation is inspired by the attempt of the practice of psychoanalysis within a multidisciplinary team composed of teachers, social workers and psychologists, which works in public state schools in the municipality of Rio de Janeiro. Our starting point is the movement of the anguish manifested by the professionals of education, the students and their parents facing the difficulties inherent in the institutionalized educational process and the daily interaction of many different subjects in constant motion in school. We started going through the Freudian text, guided by the significant education, and found out Freud's desire that psychoanalysis come increasingly to dialogue with other areas of knowledge, including education. Freud, since his first texts, points out the importance and difficulties of education in general in the process of forming the subject of the unconscious and marks the impossibility of educating the drive. We developed, with Lacan, the anguish as structural in the subject of psychoanalysis and the complexity of the movement alienation / separation of the subject towards the Other in their eternal attempt to pass from the enjoyment to desire, promoting overtaking the anguish, and we studied the subject's movement in the anguish network, theorized by Lacan in *Seminar X*. Supported by the ethics of psychoanalysis and starting from some research on the possibilities and difficulties of psychoanalysis insertion into the work within the institutions, we approached the relevance of the psychoanalysis ethics being present within schools. This ethic that puts on the scene the unconscious desire as presentification index of the subject and that brings in the difference its unique universal characteristic. The knowledge all-not present in the essence of the psychoanalytic method has something unique to offer to educational practice. Psychoanalysis enables that the particularity of each one is considered, the impossible of be named in life, pointing out the inconsistency of the significant of the Other, unable to answer all the questions, dialectically questioning supposed truths and opening space for the construction of new knowledge.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Anguish. Subject. Ethic.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	UM BREVE PERCURSO PELA OBRA DE FREUD GUIADOS PELA PALAVRA <i>EDUCAÇÃO</i>	13
2	A ANGÚSTIA: ESTRUTURAL NO SUJEITO DA PSICANÁLISE	39
2.1	O movimento alienação/separação:	44
2.2	O eu, o sujeito e a angústia na tripartição – Real, Simbólico e Imaginário:.....	49
2.3	O que não se relaciona com a angústia?.....	54
2.4	O <i>acting out</i> e a passagem ao ato:	59
2.5	Algumas considerações sobre o movimento dos sujeitos na escola:	69
3	ALGUMAS POSSIBILIDADES DA PSICANÁLISE DENTRO DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO	74
3.1	A ética da psicanálise: um caminho pelo real	76
3.2	A psicanálise nas instituições: caminhos e descaminhos.....	84
3.3	O psicanalista: <i>mais-um</i> dentro do “grupo escola”	90
3.4	Algumas considerações sobre transmissão, transferência e clínica.....	95
3.5	O analista cidadão e a não universalidade das “concepções do homem”	98
4	RECORTE DE ALGUNS DE NOSSOS TRABALHOS NAS ESCOLAS:.....	104
4.1	Caso Bia	104
4.2	Caso Paulo	109
4.3	Fórum mensal sobre questões da adolescência: uma iniciativa em construção	111
4.4	Fragments de um dia de trabalho.....	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO A – A rede municipal de educação do Rio de Janeiro em números:.....	131

INTRODUÇÃO

A ciência fala do mundo como se este fosse um livro aberto, ou melhor: a ciência, ao estudar o mundo, compõe sobre ele uma colmeia de símbolos, recheada de vespas matemáticas e de verdades provadas – ou prováveis. Uma colmeia simbólica, entretanto, produz mel também simbólico, impróprio para o consumo concreto de lábios e bocas. A linguagem, científica ou não, representa a realidade, à custa de sua perda. Não se bebe água na palavra copo e essa é uma das razões ponderáveis da tristeza e do exílio humanos. Minha profunda intimidade com água e copo, a saber, com um copo d'água, é perfeita e definitivamente indizível.

Hélio Pellegrino, 1988, p. 121

Um pouco da história singular do tema

Em 1992, conclui o curso de Pedagogia, mas nunca exerci essa profissão. Em 1994 ingressei no curso de Psicologia decidido a trabalhar como psicólogo clínico, porém ainda sem afinidade alguma com a psicanálise. Algum tempo depois, pude conhecer com mais profundidade a singularidade da prática psicanalítica, através do estágio obrigatório no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Faculdade. Foi uma experiência densa para mim, naquele momento. Pude começar a viver com intensidade a ideia extraída dos textos de Freud de que o fundamental para a formação e sustentação de um psicanalista é o tripé: estar em análise, estudar a teoria e praticar a escuta e o manejo da transferência atendendo pacientes sob supervisão. É o que tenho vivenciado na minha formação, desde então.

Em 2004, cheguei à UERJ com um projeto de monografia para o curso de especialização em Psicanálise e Saúde Mental, buscando aprofundamento teórico e prático diante das questões suscitadas pela clínica. Naquele momento, diante das muitas questões que a clínica me apresentava, escolhi o tema: *A inibição e suas possíveis articulações com o sintoma na neurose*. Essa pesquisa, que considero um importante divisor de águas na minha formação, me permitiu aprofundar o estudo de Lacan. Destaco, em especial, a volta da palavra

para o centro da experiência analítica, promovida pelo percurso lacaniano, rejeitando assim a lógica dual que caracterizava a psicanálise no início da década de 50, principalmente nos EUA, pois “se a palavra é tomada como ela deve ser, como ponto central de perspectiva, é numa relação a três, e não numa relação a dois, que se deve formular, na sua completude, a experiência analítica” (LACAN, 1953-54/1986, p. 20). Lacan aponta o discurso como o terceiro. O paciente fala, traz sua palavra singular, os significantes que o determinam. Assim Lacan caminha, levando ao extremo a singularidade do discurso.

Estudei também o conceito de sujeito, de grande Outro, da tripartição estrutural Real-Simbólico-Imaginário, desenvolvidos por Lacan a partir da leitura atenta da metapsicologia freudiana. E, assim, diante da evocação lacaniana: “Se vocês não vêm para colocar em causa toda sua atividade, não vejo porque estão aqui” (LACAN, 1953-4/1986, p. 16). Tornei-me um engajado, pois foi exatamente pondo em causa minha atividade profissional que venho estudando Freud e Lacan e direcionando minhas pesquisas.

Ao finalizar o curso em 2004, ingressei como participante da instituição Formações Clínicas do Campo Lacaniano, onde dei sequência aos meus estudos e me candidatei a uma vaga na Clínica Social da mesma. Pude, por quatro anos, receber pacientes que buscavam essa clínica, enquanto eu assistia aos seminários e apresentava casos clínicos. Nesse espaço vivi intensamente momentos importantes na formação de um analista: o cartel, os seminários e a construção de casos clínicos, buscando a articulação entre a escuta do discurso do paciente e a teoria dos conceitos psicanalíticos. Pude também produzir textos que apresentei nas Jornadas Anuais e no VI Encontro Internacional das Escolas de Psicanálise de Fóruns do Campo Lacaniano. Assim, no decorrer desses quase dez anos, minha prática clínica se desenvolveu, significativamente, via consultório particular.

Em 2012 fui convocado a tomar posse como psicólogo na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em decorrência do concurso que prestei em 2008, para a Secretaria Municipal de Saúde, cargo para o qual, acreditava, não seria mais chamado. A posse se deu em julho de 2012 e, para minha surpresa, fui alocado no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas, da Secretaria Municipal de Educação, para integrar uma equipe interdisciplinar composta por assistentes sociais, professores e psicólogos que atuam junto às onze Coordenadorias de Educação que compõem a estrutura da administração escolar do município.

Tal programa, também conhecido pela sigla PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas) foi criado em 2010, e teve origem na Rede de Proteção ao Educando (RPE), programa da Prefeitura do Rio de Janeiro implantado em 2007 e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Secretaria Municipal de Assistência Social

(SMAS), na perspectiva de um trabalho interdisciplinar. As equipes – compostas por psicólogos e assistentes sociais – deveriam atuar no âmbito institucional, trabalhando com as mais diversas questões vividas pela escola.

O PROINAPE, conforme a resolução da SME n. 1089/2010, que rege sua criação, tem hoje como eixo de atuação as relações ensino-aprendizagem com seus diversos atravessamentos e desdobramentos no cotidiano escolar, entendendo-os como partes constituintes deste contexto. Seus objetivos são: contribuir para o fortalecimento das equipes das Unidades Escolares, de modo que se reconheçam e se consolidem como parte da rede de proteção à criança e ao adolescente; favorecer o processo de implicação e participação da comunidade escolar nos diferentes espaços de representatividade, objetivando a gestão democrática; e promover a interlocução com as políticas e a rede de serviços do território, favorecendo o trabalho para ampliação das respostas necessárias às questões que se interpõem no cotidiano escolar. O PROINAPE, então, assumiu a maioria das funções do antigo RPE; e, ao ser criado, nos parece, avança quando acrescenta aos profissionais da equipe interdisciplinar a figura do professor, que traz um tipo de conhecimento sobre a realidade da rede e que enriquece a visão interdisciplinar do trabalho.

As questões da pesquisa

Após um ano exercendo essa nova função, psicólogo do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE), da Secretaria Municipal de Educação, paralelamente à clínica, fui naturalmente levado a formular uma nova questão e desenhar uma nova pesquisa, mobilizado por novos questionamentos oriundos do meu novo dia a dia profissional. O presente trabalho, de tal modo, é fruto de uma prática institucional complexa e nova para mim, voltada para o apoio às escolas, e muito diferente daquela a qual já vinha me dedicando dentro do dispositivo clínico, tentando, constantemente, com muito esforço, manter minha orientação e posição ética enquanto psicanalista.

A questão central desta pesquisa é: *o que pode um psicanalista dentro da rede de educação pública municipal da cidade do Rio de Janeiro diante da angústia inerente ao impossível do educar?* Essa pergunta baliza toda a investigação e tem orientado o trabalho desempenhado nesses novos espaços de atuação já citados. Nas diferentes escolas,

cotidianamente, há situações angustiantes e complexas que envolvem as questões da infância e adolescência em seus eternos movimentos de alienação/separação na relação com o Outro.

Escuto, nos atendimentos que realizo na escola, algo que me remete ao que escuto diariamente na clínica. Esse “algo” passa por uma dificuldade de nomeação, mas não só. Parece-me que há também uma dose significativa de dor, que se desdobra ou é desdobrada de uma espécie de estranhamento desconfortável. Dor que os muitos sujeitos – alunos, professores, pais e funcionários – experimentam na e pela tentativa de organização escolar, incrementada pelo eterno movimento de alienação/separação, que, me parece, todos estão vivenciando. Alguns – as crianças e os adolescentes – pela primeira vez, outros – chamados adultos – reeditando suas primeiras experiências, revisitando a outra cena. Dor que aponta o indizível do real, da parcela impossível de ser simbolizada, e que sabemos desde Freud e com Lacan, que sempre passa pelo real do sexo, via de introdução do trauma. A palavra trauma, inclusive, costuma ser usada por profissionais da escola e familiares ao se auto questionarem sobre um aluno com dificuldades e causando dificuldades, perguntando e ao mesmo tempo tentando responder: “o que será que aconteceu com ele [aluno], será um trauma?” E de certa forma podemos sim perceber que esse “algo” aponta o trauma, e o adulto o intui porque já passou por ele: foi chamado a se posicionar na partilha dos sexos e isso nunca acontece sem angústia. Por esse caminho tentaremos seguir nesse texto. Esse é o nosso dia-a-dia no dispositivo clínico clássico, com essa pesquisa, guiado pela psicanálise, busco caminhos para atuar na instituição escolar construindo caminhos para “trabalhar” com a angústia que não engana e grita para quem quer e pode ouvi-la.

1 UM BREVE PERCURSO PELA OBRA DE FREUD GUIADOS PELA PALAVRA EDUCAÇÃO

Quando uma aldeia se transforma numa cidade, ou uma criança num homem, a aldeia e a criança ficam perdidas na cidade e no homem.

Freud, 1915a/1976, p. 322.

Freud, durante seu longo e árduo percurso na construção da psicanálise, sempre se interessou muito pela possibilidade da articulação desta com outras áreas do conhecimento e com a Educação não foi diferente. Ao percorrermos, na sua obra, alguns textos em que a palavra “educação” é usada, nos deparamos com profícuas teorizações e reflexões tecidas sob o comando do rigor clínico freudiano e de seu desejo de criar algo importante para humanidade. Tentamos abrir, ao longo desta pesquisa, uma espécie de trilha no denso texto freudiano, guiados por um significante que atravessa a história da humanidade e da construção de sua cultura. A transmissão de Freud guia este estudo sobre as possibilidades de atuação do psicanalista dentro do campo da educação. Em especial, nas unidades escolares onde temos atuado.

No texto *Resenha de hipnotismo*, de August Forel (1889/1990), Freud analisa e defende o uso da hipnose por esse médico, que fora duramente criticado por outros colegas médicos por incentivar o uso da hipnose. Comparando a técnica da hipnose com o uso de medicamentos usados na época, Freud argumenta que os medicamentos são usados para sufocar a atividade mental de livre aspiração e questiona:

Será então realmente possível esquecer que a repressão [*unterdrückung, sofocación*]¹ da independência de um paciente pela sugestão da hipnose é sempre apenas uma repressão [*idem*] parcial; que ela visa aos sintomas de uma doença; que (como foi mostrado uma centena de vezes) toda a educação social dos seres humanos se baseia numa repressão [*idem*] de ideias e motivações impróprias e na sua substituição por outras melhores; e que, diariamente, a vida produz em todas as pessoas efeitos psíquicos que, ainda que as atinjam no seu estado de vigília, nelas produzem modificações muito mais intensas do que aquelas produzidas pela sugestão do médico que tenta eliminar uma ideia penosa ou angustiante, usando a eficácia de uma contra-ideia? Não (FREUD, 1889/1976, p. 147).

¹ *Unterdrückung* é a palavra usada na edição alemã Wiener Medizinische Wochenschrift, nº. 28, p.1099, 1889. *Sofocación* é palavra utilizada na tradução da edição espanhola *Amorrortu* das Obras Completas de Freud. Em tradução livre, lê-se: sufocação.

O verbo “sufocar” é associado aqui aos efeitos dos medicamentos, da sugestão hipnótica e da educação social. Alertando e tentando distingui-la, Freud tenta defender a hipnose numa época em que ele também ainda a usava e que estava sendo atacada, afirmando que nenhuma das três ações (hipnose, medicamentos e educação social) é perigosa quando se sabe usá-las. O uso do verbo “sufocar”, nesse contexto, nos remete a fala de um aluno e de uma mãe atendidos por nós. O aluno diz: “Me sinto sufocado aqui na escola”. A mãe de outro aluno afirma: “Às vezes eu acho que sufoco meu filho”. Sendo a base da educação social, como aponta Freud, com o “sufocar” de ideias e motivações impróprias, mãe e aluno deparam-se com uma experiência genuína que não acontece sem consequências para cada sujeito: tanto o suposto sufocado, o aluno, quanto para o suposto agente da sufocação, mãe e profissionais da escola.

Freud abandonou a técnica da hipnose alguns anos depois, conforme descreve em *Estudos sobre a histeria* (1893-95/1987), e, a partir daí, até o fim de sua prática, coloca no centro do trabalho da análise a técnica da verbalização dos sintomas pela fala. Fala que denuncia a sufocação do sujeito já apontando caminhos para aliviá-la. Fala que traz a verdade possível do sujeito, sempre do inconsciente, e que precisa de quem queira ouvi-la para além de seu significado comum – geralmente o psicanalista.

Em 1900, na obra *Interpretação dos sonhos*, Freud (1900/1987) volta a usar o mesmo termo, sufocação, associado ao significante educação:

[...] pode-se assinalar que nenhum outro grupo de pulsões é submetido a uma supressão [*unterdrückung*, *sofocación*]² tão vasta pelas exigências da educação cultural quanto as pulsões sexuais; entretanto, ao mesmo tempo, elas são também as pulsões que, na maioria das pessoas, escapam com maior facilidade ao controle das instâncias anímicas superiores (FREUD, 1900/1987, p. 608).

Posto isso, Freud, desde cedo, se depara com os esforços das instâncias anímicas superiores associados aos agentes da educação social na tentativa de organizar a vida civilizada. Ademais, ele percebe que há algo que escapa ao controle e que nem mesmo a censura da construção onírica, que serve ao recalque, consegue barrar. O representante recalcado da pulsão sexual sofre as tentativas de ser sufocado, é recalcado, mas escapa ao controle. Palavra que se liga diretamente a um dos objetivos da educação: o controle, constantemente presente no dia a dia dentro das escolas onde somos chamados a atuar. Exatamente quando algo intimamente ligado à força da pulsão parece escapar à tentativa de

² *Unterdrückung* é a palavra usada na edição alemã. In: *Gesammelte Werke, II und III Band, Frankfurt a. M.* 1999, 643-700. *Sofocación* é palavra utilizada na tradução da edição espanhola *Amorrrortu* das Obras Completas de Freud. Em tradução livre, lê-se: sufocação.

controle.

Em 1905, no texto *Sobre a psicoterapia*, Freud tenta circunscrever seu método em construção e distingui-lo da sugestão hipnótica afirmando que “o tratamento analítico tem muitas peculiaridades que o distanciam do ideal de uma terapia” (FREUD, 1905c/1989, p. 246). Notamos aqui sua preocupação constante em esclarecer as limitações, o potencial e a complexidade do tratamento analítico, ao mesmo tempo em que tenta desfazer mal entendidos e combater preconceitos hostis. Citando Esculápio, deus da medicina na mitologia romana, filho de Apolo e da ninfa Coronis, Freud explica que o “seguro, rápido e agradável” suposto ideal de tratamento, que o médico deve tentar oferecer ao paciente, é um modelo que não se aplica ao seu novo método em efetiva construção nesse momento: a psicanálise. O psicanalista, além disso, chama a atenção para o fato de que a psicanálise baseia-se nas representações anímicas inconscientes, causa dos sintomas, ligados ao retorno do recaiado. Nessa visada, Freud faz uso novamente da palavra educação, aqui associada ao conceito de resistência, mas enfatizando o aspecto “danoso” da cultura e da educação:

O desvendamento e a tradução do inconsciente realizam-se sob uma *resistência* contínua por parte do enfermo. O aforamento desse inconsciente está vinculado ao desprazer, e é por causa desse desprazer que o doente o rejeita vez após outra. É nesse conflito na vida anímica do paciente que os senhores [psicanalistas] intervêm, se conseguirem levá-lo a aceitar, motivado por uma compreensão melhor, algo que até então rejeitara (recaiara), em consequência dessa regulação automática do desprazer, e terão realizado com ele parte de um trabalho educativo [*cierto trabajo educativo*]³. Já constitui educação quando um homem não deixa a cama de bom grado de manhã cedo, movê-lo a fazer isso ainda assim. Portanto, de modo muito geral, os senhores podem conceber o tratamento psicanalítico como essa espécie de *pós-educação para superar as resistências internas*. Mas em nenhum ponto essa pós-educação é mais necessária, nos doentes nervosos, do que no tocante ao elemento anímico de sua vida sexual. É que em parte alguma a cultura e a educação causaram danos tão grandes quanto justamente aí, e é também aí, como lhes mostrará a experiência, que se encontrarão as etiologias das neuroses passíveis de ser dominadas (FREUD, 1905c/1989 p.250).

Freud propõe, novamente, o elemento anímico recaiado ligado à pulsão sexual como o mais atingido pelos efeitos danosos da cultura e da educação, e que não será fácil nem prazeroso o desvendamento e a tradução desse material inconsciente. Logo, a tentativa de desvendar e traduzir tal material vem acompanhada de resistência. Nesse ponto, porém, o sentido da palavra “educação” nos parece ampliado: Freud chama de pós-educação um esforço do trabalho analítico e coloca como um “certo trabalho educativo” a tentativa de superar as resistências internas.

³ Tradução livre: certo trabalho educativo. A palavra “certo”, usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obras Completa de Freud, foi aqui omitida na tradução da Imago.

Por conseguinte, Manso de Barros (2004) nos auxilia comentando que “como psicanalistas, podemos chamar de pós-educação a psicanálise, uma vez que ela oferece à pulsão outros meios de satisfação que não aqueles restritos à criação de sintomas” (MANSO DE BARROS, 2004, s/p). O processo analítico, que é totalmente contrário à doutrinação e à adaptação de valores que conflitam com o desejo, “possibilita ao sujeito uma espécie de segunda chance, pois redundando em aumento de eficiência e de capacidade de ganhar a vida” (MANSO DE BARROS, 2004, s/p).

A expressão “certa” educação também nos chama atenção, pois ela nos remete às resistências ao “querer saber” intrincado no processo educativo. Sem o desejo de saber, o que moveria os alunos e profissionais da escola a deixarem suas camas – de bom ou mau grado, de madrugada etc. – para tentarem se suportar dentro e fora dos muros da escola, e aprenderem com eficiência?

Em 1907, em *O esclarecimento sexual das crianças* (1907b/1976), Freud assevera que não se pode negar a presença da pulsão sexual nas crianças. Não levar isso com o rigor necessário é um erro grotesco que provoca sérios efeitos. O recém-nascido já chega ao mundo trazendo sensações sexuais que acompanham todo o seu desenvolvimento e o interesse intelectual das crianças pelos enigmas do sexo manifestam-se desde a mais remota idade. Cada criança deseja saber sobre a origem dos bebês, sua própria origem, por exemplo, e formula as mais diversas teorias. Freud, assim sendo, transmite que não existe razão para que a curiosidade da criança não seja adequadamente satisfeita, respeitando cada fase do seu desenvolvimento. Ele recomenda, ainda, que esse esclarecimento seja dado antes do fim do curso primário, ou seja, antes dos dez anos de idade, usando fatos específicos da sexualidade humana e indicando seu significado social. Para o autor, portanto:

Se a intenção dos educadores é sufocar a capacidade da criança de pensamento independente, em favor de uma pretensa ‘bondade’ que tanto valorizam, não poderiam escolher melhor caminho do que ludibriá-la em questões sexuais e intimidá-la pela religião (FREUD, 1907b/1976, p. 142).

Freud nos autoriza a afirmar, como desenvolveremos adiante, que a tentativa de sufocar a curiosidade da criança, sobre a sexualidade, pode interferir no seu desejo de saber, visto de uma forma mais ampla, podendo trazer danos à sua capacidade de aprender. O que nos move, isto é, o querer saber ou não saber sobre a vida – de onde e por que viemos parar nesse mundo – atravessa o enigma do sexo. Logo, “é dever das escolas não evitar a menção dos assuntos sexuais” (FREUD, 1907a/1976, p. 143). Claro que Freud prevê muitas

dificuldades na execução dessas ideias, sobretudo nos países onde a educação é ligada à religião e às igrejas, mas tem esperanças na reformulação das bases do trabalho educacional.

Em *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna* (1908/1976), o autor faz sua primeira grande discussão sobre o antagonismo entre a civilização e a vida pulsional: “Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos [pulsões⁴]” (FREUD, 1908/1976, p. 192). Ele ensina que a saúde e a eficiência dos indivíduos estão sujeitas a danos causados pelos sacrifícios que são impostos aos sujeitos na tentativa de domínio por uma moral sexual civilizada. Tais danos atingem um nível tal que, indiretamente, colocam em perigo os próprios objetivos culturais em questão. A influência prejudicial da civilização se exprime por uma repressão nociva da vida sexual dos povos civilizados através da moralidade sexual vigente. Freud alerta que as pulsões sexuais inibidas “sob a influência da educação, e das exigências sociais” são sufocadas, mas mesmo assim se expressam de outras maneiras igualmente danosas para o sujeito, tornando-o tão inútil para a sociedade, tanto quanto o teria inutilizado a tentativa de satisfação desenfreada e sem limites de suas pulsões (FREUD, 1908/1976, p. 196).

Freud nos remete à sua observação clínica cuidadosa para afirmar que o fator sexual é essencial no aparecimento da neurose e que nossa civilização é construída sobre a sufocação das pulsões. No homem, a pulsão sexual não serve, originalmente, apenas ao objetivo da reprodução, mas sim à obtenção de um tipo especial de prazer. Tendo como base a evolução da pulsão sexual, Freud distingue três estádios de civilização:

[...] um primeiro em que o instinto [pulsão] sexual pode manifestar-se livremente sem que sejam consideradas as metas de reprodução; um segundo em que tudo do instinto [pulsão] sexual é suprimido, exceto quando serve ao objetivo da reprodução; e um terceiro no qual só a reprodução *legítima* é admitida como meta sexual. A esse terceiro estágio corresponde a moral sexual ‘civilizada’ da atualidade (FREUD, 1908/1976, p. 194).

Destacamos que o autor não usa a palavra estágio, que passaria a ideia errônea de etapas a serem ultrapassadas. De outro modo, aqui está em jogo o estágio como algo que remete ao lugar do sujeito; lugar que, ao ser ultrapassado, não é totalmente deixado para trás. Freud, sempre guiado pela sua astuta clínica, ressalta que:

A experiência nos ensina que existe para a imensa maioria das pessoas um limite além do qual suas constituições não podem atender às exigências da civilização. Aqueles que desejam ser mais nobres do que suas constituições lhes permitem, são

⁴ A palavra *pulsão* é a usada na tradução pela edição espanhola *Amorrortu* das Obras Completas de Sigmund Freud.

vitimados pela neurose. Esses indivíduos teriam sido mais saudáveis se lhes fosse possível ser menos bons (FREUD, 1908/1976, p. 197).

Lembramo-nos, aqui, do projeto pedagógico de uma das escolas em que atuamos; esta trazia como título/*slogan* fixado nas paredes: “Formando boas pessoas”. Projeto que nos parece utópico, impossível de mensurar, e que Freud e Lacan nos alertam ser incompatível com a ética da psicanálise. Voltaremos e desenvolveremos esse tema mais adiante quando abordarmos o texto o *Mal-estar na civilização* (1929/1974).

Vale destacar, também, que Freud se questiona sobre a capacidade de *sublimação* e do valor da sublimação para o processo civilizatório. O psicanalista apresentou sua primeira definição da sublimação em 1905, em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Em sua obra, o conceito está associado à compreensão do fenômeno da criação intelectual. Aqui ele a define como ligada à pulsão sexual, sendo “a capacidade de trocar seu objetivo sexual original [da pulsão] por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro” (FREUD, 1908/1976, p. 193). Freud ressalta um particular, singular de cada indivíduo, e não menospreza a escolha do sujeito, uma vez que, somente ele poderá “decidir primeiramente qual parte do seu instinto [pulsão] sexual será possível sublimar e utilizar” (FREUD, 1908/1976, p. 193).

Freud finaliza perguntando se a moralidade sexual civilizada realmente vale o sacrifício que nos impõe, argumentando que, em geral, a restrição da atividade sexual é acompanhada do aumento do medo frente à vida e da angústia frente à morte, perturbando a capacidade de prazer dos indivíduos. O autor indaga se não é o caso de “incluirmos entre os objetivos de nosso desenvolvimento cultural uma certa dose de satisfação da felicidade individual” (FREUD, 1908/1976, p. 208).

A indagação de Freud, costurada com nossa prática nas escolas, produz a necessidade de se incluir, nos objetivos dessa importante instituição cultural, não a meta de formar bons sujeitos, mas sim a de tentar mesclar certa educação com certa dose de satisfação, acrescentando também certas ferramentas para trabalhar com a angústia, e não para evitá-la. Ressaltamos a expressão “certa dose” usada por Freud, que marca a impossibilidade do ideal de completude estrutural no sujeito da psicanálise, conceito que desenvolveremos no capítulo dois.

Na *Introdução ao método psicanalítico*, de Pfister (1913a/1976), Freud coloca a educação e a terapêutica em relação uma com a outra, sendo que: a educação pode procurar garantir que algumas das disposições inatas da criança não venham a causar prejuízo ao indivíduo nem à sociedade. Já a terapêutica entra em cena se essas mesmas disposições já

conduziram ao resultado não desejado dos sintomas patológicos. Oscar Pfister, suíço, psicanalista, pastor, educador e amigo íntimo de Freud, escreve esse livro visando familiarizar os educadores com a psicanálise. Ele aproxima, com entusiasmo, a “técnica freudiana da antiga “cura de almas” (*Seelsorge*) protestante. Pfister queria também transformar a pedagogia em uma “pedanálise”” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.588).

O criador da psicanálise, nesse momento de seu percurso, entende que a educação da criança pode constituir uma “profilaxia”, que se destina a prevenir tanto a neurose quanto a perversão. Quando as disposições da criança já conduziram aos indesejados sintomas patológicos, pode-se então fazer uso da psicoterapia, que “procura desfazer o menos estável dos dois resultados [neurose ou perversão] e instituir uma espécie de pós-educação” (FREUD, 1913a/1976, p. 416). Freud questiona se a psicanálise deveria ser utilizada para fins educativos, como a sugestão hipnótica já foi no passado e, comparando o campo do médico (psicanalista) com o do educador, observa que:

[...] o educador trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando (FREUD, 1913a/1976, p. 417).

O ‘plástico e aberto a toda impressão’ nos remete à famosa metáfora da tábula rasa, usada por John Locke (1632-1704) – médico e filósofo inglês – na qual o espírito humano (a criança) é, desde seu nascimento, como uma folha em branco, adquirindo todos os seus conhecimentos através de sua experiência no mundo. Freud, para além da discussão entre o inato ou do adquirido pelo humano, ressalta que as disposições e possibilidades singulares do sujeito não podem ser desconsideradas. Mostrando-se esperançoso nesse texto sobre a aplicação da psicanálise a serviço da educação, o autor aponta também a necessidade de haver colaboração mútua entre o médico (psicanalista) e o educador para que essa empreitada possa ter algum sucesso.

Nesse mesmo ano, Freud publica *O interesse científico da psicanálise* (1913b/1976), cujo artigo trata do entusiasmo da psicanálise em várias outras esferas do conhecimento com as quais começa a forjar vínculos, inclusive a educação. Freud atesta que a psicanálise traz informações preciosas sobre os processos de desenvolvimento da infância que podem ajudar os educadores, pois antes da psicanálise os esforços anteriores foram “incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais” (FREUD, 1913b/1976, p. 225).

O autor lista conceitos psicanalíticos básicos que elucidam o desenvolvimento infantil. Conceitos que foram recebidos com espanto incrédulo e que são até hoje polêmicos para a opinião pública em geral: o complexo de Édipo, o narcisismo, a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual e, inclusive, a sublimação. Freud acredita que os educadores poderão redirecionar sua prática quando se familiarizarem com as descobertas da psicanálise; sobretudo, evitando a “severidade inoportuna e sem discernimento da educação” (FREUD, 1913b/1976, p. 225), que tenta sufocar as moções pulsionais socialmente “imprestáveis e perversas”, as quais crianças tendem a demonstrar. Essa sufocação, Freud é categórico, traz resultados não menos indesejáveis que a alternativa contrária de dar livre trânsito às travessuras das crianças – tão temidas pelos educadores –, no bojo da etiologia da neurose, localizada nos primeiros anos do desenvolvimento infantil.

O discurso de Freud demonstra que a psicanálise pode contribuir para a formação do caráter sem a repressão extremamente severa das pulsões associadas e perversas da criança; mas, sim, pelo desvio de seus objetivos originais para outros mais valiosos. Assim, afirma o autor: “A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras” (FREUD, 1913b/1976, p. 225). Freud finaliza sonhando com uma educação psicanaliticamente esclarecida, que, a nosso ver, hoje mais de cem depois de sua obra, ainda é recebida com o espanto e incredulidade, assinalados por ele, por professores das mais diversas áreas.

No ano seguinte em *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914b/1976) Freud escreve um pequeno texto extremamente poético, no qual aplica os conceitos de *imago*, *complexo de Édipo* e *transferência* no que tange às relações entre alunos e professores. As imagens são idealizações fantasiosas, que se formam na infância e que persistem na vida adulta, ligadas à figura do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, ou de qualquer outra pessoa que tenha participação marcante na vida da criança. Freud é categórico ao afirmar que “a natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida” (FREUD, 1914b/1976, p. 287). A criança pode até desenvolvê-las e transformá-las, depois, em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas.

Freud destaca, ainda, a importância da *imago paterna*, que, de forma inconsciente, costuma ser a mais importante de todas para um jovem ou um homem, já que faz referência às lembranças de sua própria infância. A relação de um homem com um pai é marcada por uma grande ambivalência emocional – fato que o mito grego do rei Édipo expressa de forma

notável. Freud descreve essa ambivalência emocional como a existência concomitante de sentimentos contrários que habitam o sujeito e começa a descrever o complexo de Édipo inspirado por essa via:

Um rapazinho está fadado a amar e a admirar o pai, que lhe parece ser a mais poderosa, bondosa e sábia criatura do mundo. O próprio Deus, em última análise, é apenas uma exaltação dessa imagem do pai, tal como é representado na mente durante a mais tenra infância. Cedo, porém, surge o outro lado da relação emocional. O pai é identificado como o perturbador máximo da nossa vida instintiva [pulsional]⁵; torna-se um modelo não apenas a ser imitado, mas também a ser eliminado para que possamos tomar o seu lugar. Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro (FREUD, 1914b/1976, p. 287).

Freud localiza, na segunda metade da infância, uma mudança importante na relação do menino com o pai: o menino descobre que o pai “não é o mais poderoso, sábio e rico dos seres; fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade” (FREUD, 1914b/1976, p. 288). Tal descoberta transforma a relação da criança com seus pais e com o mundo a seu redor, entrando em jogo algo que aponta para o fim da infância, uma perda, desapontamento que não é sem desdobramentos e que marca as novas gerações. O jovem, então, mostra sua insatisfação, critica o estabelecido e busca por um lugar no mundo. Essa perda e sua tentativa de elaboração vão afetar diretamente a relação dos jovens com seus professores. Freud usa o conceito de transferência e ambivalência para teorizar sobre a relação dos jovens com seus professores:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 1914b/1976, p. 288).

Sobre a transferência, Freud, em 1905, nos comentários do caso *Dora*, descreve-a como “reedições, reproduções das moções e fantasias, [...] toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo do passado, mas com um vínculo atual com a pessoa do médico” (FREUD, 1905a/1989 p. 110). O psicanalista percebe, no decorrer de seu percurso, a especificidade e prudência que o manejo da transferência requer, elevando-a a uma exigência indispensável do processo analítico a ponto de podermos afirmar que sem transferência não há análise e não há análise que não chegue a ela. Em *A dinâmica da*

⁵ A palavra *pulsional* é a usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obra Completa de Freud.

transferência (1912b/1976), Freud sistematiza o conceito, distinguindo transferência positiva, feita de ternura e amor; da negativa, carregada de sentimentos hostis e agressivos. É importante também o caráter de resistência que a transferência pode assumir:

Esta luta entre o médico e o paciente, entre o intelecto e a vida instintual [pulsional]⁶, entre a compreensão e a procura da ação, é travada, quase exclusivamente, nos fenômenos da transferência. É nesse campo que a vitória tem de ser conquistada – vitória cuja expressão é a cura permanente da neurose. Não se discute que controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista as maiores dificuldades; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos ocultos e esquecidos do paciente. Pois, quando tudo está dito e feito, é impossível destruir alguém *in absentia* ou *in effigie* [em ausência ou em imagem] (FREUD, 1912b/1976, p.143).

Em *Recordar, repetir e elaborar* (1914a/1976), Freud escreve sobre a importância da repetição na dinâmica da transferência, enquanto repetição do passado inconsciente que se manifestou como ação não só através da figura do analista, mas em outras situações presentes da vida do sujeito.

Fica clara a importância dos sinais da transferência na vida escolar dos sujeitos alunos, pais e profissionais da educação com quem estamos trabalhando; e Freud já, em 1914, nos alerta que pouco entenderemos do comportamento do sujeito na escola se não levarmos em consideração a transferência (FREUD, 1914b/1976, p. 288). O mesmo desafio da clínica no seu difícil e necessário manejo se apresenta para os profissionais da educação e alunos. Todos estão potencialmente intrincados numa relação transferencial de amor e ódio (positiva e negativa) uns com os outros, que pode ser posta a serviço do querer ensinar e querer aprender alguma coisa.

Em *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915a/1976), Freud, muito afetado pelos bárbaros acontecimentos da primeira Guerra mundial, discorre sobre o desamparo inerente da condição humana, que a guerra desvela destruindo uma ilusão protetora. Segundo o autor: “Acolhemos as ilusões porque nos poupam sentimentos desagradáveis, permitindo-nos em troca gozar de satisfações” (FREUD, 1915a/1976, p. 317). Ele destaca, ainda, dois fatores que despertam nosso sentimento de desilusão e que são revelados pela guerra: a baixa moralidade dos Estados que se intitulavam guardiões da moral e a agressividade dos indivíduos ditos civilizados. Freud é categórico ao afirmar que o homem não é virtuoso e nobre desde o nascimento; nem tampouco, é possível a ‘erradicação’ do mal pela educação. A pesquisa psicanalítica revela ao contrário que:

⁶ A palavra *pulsional* é a usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obra Completa de Freud.

a essência mais profunda da natureza humana consiste em impulsos instintuais [*mociones pulsionales*]⁷ de natureza elementar, semelhantes em todos os homens e que visam à satisfação de certas necessidades primevas. Em si mesmos, esses impulsos não são nem bons e nem maus. Classificamos esses impulsos, bem como suas expressões, dessa maneira, segundo sua relação com as necessidades e as exigências da comunidade humana. Deve-se admitir que todos os impulsos que a sociedade condena como maus — tomemos como representativos os egoísticos e cruéis — são de natureza primitiva (FREUD, 1915a/1976, p. 317).

Freud descreve, em seguida, o que ele nomeia de ‘vicissitudes instintuais’ [*destinos de pulsion*]⁸ que se trata do longo processo que esses impulsos primitivos passam até tornarem-se efetivamente ativos no adulto. Os impulsos “são inibidos, dirigidos no sentido de outras finalidades e outros campos, mesclam-se, alteram seus objetos e reverterem, até certo ponto, a seu possuidor” (FREUD, 1915a/1976, p. 318). Freud acrescenta a importância do fenômeno marcante da ambivalência de sentimento, no qual as moções pulsionais surgem quase desde o início em pares de opostos. Ele exemplifica-o com o amor e ódio intensos, dois sentimentos aparentemente opostos, que, não raro, têm a mesma pessoa como objeto; assim como egoísmo e altruísmo, crueldade e piedade também caminham juntas. Quando o adulto supera os destinos pulsionais, é que podemos pensar na formação do caráter de uma pessoa. Caráter que não pode ser classificado como ‘bom’ ou ‘mau’, pois “raramente um ser humano é totalmente bom ou mau; via de regra ele é ‘bom’ em relação a determinada coisa e ‘mau’ em relação a outra, ou ‘bom’ em certas circunstâncias externas e em outras indiscutivelmente ‘mau’”(FREUD, 1915a/1976, p. 318).

Dois fatores, um interno e outro externo, contribuem na transformação das “más” pulsões, também chamadas aqui de egoístas, e que atuam na mesma direção. O fator interno, passa pelo erotismo, que Freud chama da necessidade humana de amor, tomada em seu sentido mais amplo. Assim, através da mistura dos componentes *eróticos*, ligados ao amor, as pulsões egoístas são transformados em *sociais*. Nas palavras do autor: “Aprendemos a valorizar o fato de sermos amados como uma vantagem em função da qual estamos dispostos a sacrificar outras vantagens” (FREUD, 1915a/1976, p. 319).

A Educação é nomeada aqui como o fator externo, compulsão externa, representando as reivindicações de nosso ambiente cultural e que na vida adulta continua pela pressão direta desse ambiente. Sendo a civilização alcançada através da renúncia à satisfação pulsional, no decorrer da vida de um indivíduo há uma substituição constante da compulsão externa

⁷ A expressão *moções pulsionais* é a usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obras Completas de Freud.

⁸ A expressão *destinos da pulsão* é a usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obras Completas de Freud.

(educação) pela interna (erotismo). De tal modo, Freud teoriza que há uma sempre crescente formação das tendências egoístas em tendências altruístas e sociais graças a uma mescla de elementos eróticos provocada pelas influências da civilização.

A educação e o ambiente agem sobre o ser humano produzindo uma transformação no sentido do “bem”, por pressão, sufocamento, e assim um posterior afastamento do egoísmo para o altruísmo. O interessante é que Freud marca que esse efeito não é regular nem necessário, mas sim uma escolha do sujeito; ou seja, a compulsão externa da educação e do ambiente não provoca o enobrecimento da pulsão, o sujeito pode ceder à pressão e escolher agir “bem” – no sentido cultural dessa expressão – sem que se tenha operado nenhuma transformação das inclinações egoístas em altruístas e acrescenta que:

[...] só uma específica concatenação de circunstâncias revelará que um homem sempre age bem porque suas inclinações instintuais [pulsionais]⁹ o compelem a isso, e que outro só é bom na medida em que, e enquanto, esse comportamento cultural for vantajoso para seus propósitos egoístas. Contudo, o conhecimento superficial de um indivíduo não nos permitirá distinguir entre esses dois casos, e decerto somos enganosamente levados por nosso otimismo a exagerar grosseiramente o número de seres humanos que têm sido transformados num sentido cultural (FREUD, 1915a/1976, p.320).

A sociedade civilizada é prática em suas finalidades e exige boa conduta, não se preocupando com a base pulsional dos indivíduos. Interessa-lhe a obediência. Guiada por esse falso êxito, Freud nos mostra que a sociedade tem se deixado enganar e vem aumentando a tensão resultante da pressão cada vez maior sobre a disposição pulsional. Tensão essa envolvida nos fenômenos reativos e desordens neuróticas. Assim, o psicanalista alerta que, o sujeito compelido a agir sempre em acordo com as regras que se diferem de suas inclinações pulsionais, “pode objetivamente ser descrito como um hipócrita esteja ou não claramente cômico dessa incongruência” (FREUD, 1915a/1976, p.321) e questiona se certo grau de hipocrisia cultural não é indispensável à manutenção da civilização, uma vez que a suscetibilidade à cultura, que até agora se organizou nas mentes dos homens dos nossos dias, talvez não se revele suficiente para essa tarefa.

Destacamos um novo momento otimista de Freud quando este transmite que, mesmo havendo tantas ambiguidades na base de manutenção da civilização, acredita que cada nova geração pode “preparar o caminho para uma transformação de maior alcance da pulsão, a qual será o veículo de uma civilização melhor” (FREUD, 1915a/1976, p.321). Freud finaliza o texto considerando ainda um mistério o porquê de os indivíduos desprezarem-se, odiarem-se e

⁹ A palavra *pulsionais* é usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obra Completa de Freud.

detestarem-se mutuamente mesmo em épocas de paz, mas suspeita que essa atitude se relaciona com as “atitudes mentais mais primitivas” (FREUD, 1915a/1976, p.326) e acredita que mais veracidade e sinceridade podem abrir o caminho para mudanças nas relações entre os homens entre si e seu governantes.

No ano seguinte, na Conferência XIII, *Aspectos arcaicos e infantilismo dos sonhos* (1916/1976), Freud, discorrendo sobre sua pesquisa sobre os sonhos, reafirma que a vida sexual infantil não começa na puberdade, mas sim, muito cedo, ainda na infância, organizando didaticamente as manifestações da perversão polimórfica que caracterizam a vida sexual infantil. O autor afirma que: a criança despreza a barreira da espécie, enquanto distância soberba que o homem se coloca frente o animal; não é marcada pela repugnância, como por exemplo, aquela provocada pelo contato com as fezes; não considera a barreira contra o incesto, pois tende a dirigir suas experiências sexuais e sua curiosidade para os que estão mais próximos, geralmente os pais, irmãos e irmãs, ou babás; desconsidera a barreira contra pessoas do mesmo sexo, atribuindo a ambos os sexos a mesma conformação dos genitais; transfere a outros órgãos e áreas do corpo o papel desempenhado pelos genitais, pois percebe que outras partes do corpo exibem sensibilidade semelhante, logo proporcionam sensações análogas de prazer. Ademais, diante dessa lista de evidências, o psicanalista conclui:

[...] pode-se descrever as crianças como ‘perversos polimorfos’ e, se estes impulsos apenas mostram *traços* de atividade, isso ocorre, por um lado, porque eles têm intensidade menor quando comparados com os da vida posterior [vida adulta] e, por outro lado, porque todas as manifestações sexuais de uma criança são prontamente, energeticamente suprimidas pela educação (FREUD, 1916/1976, p.250).

Freud, ao discorrer sobre os conteúdos infantis presentes nos sonhos, nos lembra que: se eles estão nos sonhos, estão no inconsciente, confirmando o fato de que, “*na vida mental, o que é inconsciente é também o que é infantil*” (FREUD, 1916/1976, p.252. Grifo do autor). Os sonhos, então, nos transformam em crianças em nossos pensamentos e sentimentos. Os impulsos maus nos sonhos são simples fenômenos infantis, uma espécie de retorno ao início de nossa evolução ética.

O psicanalista vai voltar ao tema da vida sexual infantil na *Conferência XX: a vida sexual dos seres humanos* (1917b/1976), explicando que as crianças têm vida sexual, excitações e necessidade de satisfação sexual. Baseado em muitas observações, o autor assevera ser biologicamente improvável que essas características, da vida sexual, só surgissem subitamente, entre os doze e os quatorze anos de idade, como se as crianças

chegassem ao mundo desprovidas de genitais e que estes surgissem de repente na época da puberdade: “O que *de fato* desperta nas crianças, nessa idade, é a função reprodutiva, que, para seus fins, faz uso dos componentes físicos e mentais já anteriormente presentes” (FREUD, 1917b/1976, p.364. Grifo do autor).

Freud, por essa via, faz um alerta quanto ao erro de se confundir sexualidade com reprodução, uma vez que essa confusão bloqueia o caminho para a compreensão da sexualidade, das perversões e das neuroses. Ele visualiza uma espécie de ciclo, que tem na educação seu agente principal: as crianças têm sua vida sexual sufocada pela educação e quando se tornam adultos não conseguem reconhecer a vida sexual das crianças e tendem a aplicar um modelo de educação semelhante sobre os futuros novos adultos:

Esta [a educação] também se preocupa em adiar o pleno desenvolvimento do instinto [pulsão]¹⁰ até que a criança tenha atingido certo grau de maturidade intelectual, de vez que, aí, com a completa irrupção do instinto [pulsão] sexual, a educabilidade, para fins práticos, chega a seu fim. De outro modo, o instinto [pulsão] romperia todos os diques e arrasaria todo o trabalho da civilização laboriosamente construído. Ademais, nunca é fácil a tarefa de dominar o instinto [pulsão]; seu êxito, por vezes, é muito pequeno, por vezes, muito grande. O móvel da sociedade humana é, em última análise, econômico; como não possui provisões suficientes para manter vivos todos os seus membros, a menos que trabalhem, ela deve limitar o número de seus membros e desviar suas energias da atividade sexual para o trabalho (FREUD, 1917b/1976, p.364).

O dado econômico faz o ciclo se intensificar e complexificar aumentando a suposta importância da tarefa de docilizar a tendência sexual da nova geração. Freud chama a intervenção precoce da educação de uma tentativa de evitar a tempestade da puberdade. Foi construído o ideal de tentar tornar assexual a vida das crianças e, com o passar do tempo, a força desse ciclo, aliada às necessidades econômicas da sociedade, começa então a fazer com que as pessoas realmente acreditem que as crianças são assexuais e, “subsequente, a ciência proclama isso como doutrina” (FREUD, 1917b/1976, p.365).

Freud destrói, então, uma ilusão cara a muitos pais e educadores. Ilusão que persiste até os dias de hoje e com a qual nos deparamos diariamente nos atendimentos que realizamos a pais e professores, ou seja, de que as crianças deveriam ser puras e inocentes com relação à sexualidade. Inclusive, já experimentamos a situação descrita por Freud de sermos acusados de “blasfemadores infames dos ternos e sagrados sentimentos da humanidade” (FREUD, 1917b/1976, p.365).

¹⁰ A palavra *pulsão* é a usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obra Completa de Freud.

Atualmente, tramitam no Congresso Nacional Brasileiro ao menos cinco projetos de lei que têm como objetivo interferir diretamente nos conteúdos curriculares abordados nas salas de aula e, todos esses, avaliam restrições para o profissional da educação que aborde, junto aos alunos, temas como: gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados. Alguns desses projetos preveem, inclusive, a prisão como punição para o profissional que desobedecer a lei ainda em formulação¹¹.

Acreditamos que, muito provavelmente tais leis não serão sancionadas como não foi a lei que tentava regular a suposta transformação de homossexuais em heterossexuais, que ficou conhecida como “cura gay”. Porém, todo esse movimento e debate, dentro do Congresso Nacional, corrobora de forma inquestionável o anseio de parte da população de não querer se haver com o tema da sexualidade, muito menos a infantil, assim como a atualidade das questões levantadas pela psicanálise.

Freud chama atenção para a curiosidade presente nas investigações constantes da criança sobre os prazeres de seu corpo. A criança fica embaraçada pela sua ignorância e busca saber sobre esse prazer. Nesse momento, respostas incompletas e depreciativas formuladas pelos adultos próximos são muito comuns e podem até produzir efeitos traumáticos, alerta o psicanalista. Ele destaca, também, que o conceito de sexualidade da psicanálise é ampliado, não se restringindo apenas ao ato sexual propriamente dito, mas sim a todos os prazeres envolvidos na manipulação do corpo do sujeito. Sobre esses prazeres, as crianças e os adolescentes, com quem temos interagido, demonstram querer saber e falar sobre eles.

Os profissionais da educação, obviamente, são procurados por esse público, e na nossa experiência temos encontrado um número ínfimo de profissionais que se propõem a trabalhar com essa demanda. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB)¹² não há nenhuma menção ao tema da sexualidade. Na discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contudo, esse tema é enquadrado como um assunto chamado “transversal”, cujos objetivos e conteúdos “devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Essa forma de organizar o trabalho didático recebeu o nome de transversalidade.”¹³ Em outras palavras, não é de responsabilidade do educador trabalhar a sexualidade em uma disciplina específica, mas a temática deve ser trabalhada, transversalmente, por todas as disciplinas.

¹¹ <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/11/12/professor-que-discutir-genero-na-escola-podera-ser-preso>.

¹² Pesquisado http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acessado em 10/11/2015.

¹³ Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais>, acessado em 10/11/2015.

A fala de um coordenador pedagógico é ilustrativa de nossa realidade: “diante de tantas demandas e de tanta carência de recursos de material e pessoal, o que seria atribuição de todos acaba sendo de ninguém”. Logo, constatamos, diariamente, que a demanda é tão grande quanto à dificuldade de se criar espaços adequados para trabalhar com ela. Os poucos profissionais que se apresentam para tentar discutir essa temática com os adolescentes se dizem despreparados, desestimulados e sem apoio local e institucional.

O texto *Além do princípio do prazer* (1920/1976) representa o início de uma virada na obra de Freud e nos traz um novo dualismo pulsional, substituindo as oposições entre pulsão sexual/pulsão do eu, pela pulsão de vida/pulsão de morte. Oposição entre Eros e Tanatos, que, enquanto forças irreconciliáveis no sujeito, demonstram não haver possibilidade de harmonia no homem. A renúncia pulsional exigida pela civilização é ainda mais complexa do que Freud tinha teorizado, até então, pois carrega em si um além do princípio do prazer:

[...] é inexato falar de uma dominação do princípio de prazer sobre o curso dos processos psíquicos. Se tal dominação existisse, a imensa maioria de nossos processos psíquicos seria acompanhada de prazer ou conduziria ao prazer; ora, a experiência mais genérica contradiz flagrantemente essa conclusão. Por isso, deve-se admitir o seguinte: existe no psiquismo uma forte tendência para o princípio de prazer, mas algumas outras forças ou condições se opõem a ela, de modo que o desfecho nem sempre pode corresponder à tendência para o prazer (FREUD, 1920/1976, p.20).

Freud elaborou o conceito de pulsão de morte ao observar os fenômenos de repetição, que o levou a ideia do caráter regressivo da pulsão. Em tais fenômenos de repetição, o aparelho psíquico não apenas descarregava a libido, mas a libido estava relacionada a situações desagradáveis. De difícil controle, por ser de origem inconsciente, essa compulsão leva o sujeito a se colocar em situações dolorosas, réplicas de experiências antigas, repetidamente. Trata-se de um processo do qual não é possível eliminar qualquer sinal de satisfação libidinal, tornando-o difícil de ser observado em estado puro, o que impede que ele seja explicado pelo princípio de prazer.

A pulsão de morte representa um retorno a um estado anterior, ou, em última análise, o retorno ao repouso absoluto do anorgânico. O princípio de prazer, assim, parece estar a serviço dessa pulsão. Tanatos entra em cena mostrando que a vida psíquica não é governada somente pelo princípio de prazer, o que ajuda a esclarecer os destinos funestos dos quais algumas pessoas padecem, repetitivamente, em um eterno retorno do mesmo – abrangendo não apenas o desprazer neurótico, aquele que de certa forma está relacionado à satisfação de uma pulsão cuja representação foi recalcada.

A compulsão à repetição é, então, em última instância, uma tendência a zerar energeticamente o aparelho psíquico, fazendo um retorno ao inorgânico. Compulsão à repetição que pode ser mortífera na busca do objeto impossível da pulsão. É importante salientar que a compulsão ligada à pulsão de morte é diferente da insistência psíquica, da repetição relacionada à lógica do desejo recalcado, que é sempre insatisfeito e por isso sempre busca também satisfação dentro das parcialidades. São movimentos diferentes de repetição, mas, ambos, impossíveis de serem desvinculados, assim como é impossível desvincular a pulsão de vida da pulsão de morte.

A exigência dualística é particularmente importante quando se trata das pulsões, já que estas fornecem as forças que se enfrentam no conflito psíquico. Freud sublinhou que a tendência à destruição de outrem ou de si mesmo pode denotar uma satisfação libidinal. O autor observa, também, que as manifestações do masoquismo, a reação terapêutica negativa e o sentimento de culpa na neurose indicam a presença na vida psíquica de um poder que chamou de pulsões de agressão ou destruição, derivadas da pulsão de morte originária. A pulsão de morte é voltada, inicialmente, para o interior e tendendo à autodestruição; secundariamente, seria dirigida para o exterior, manifestando-se então sob a forma da pulsão de agressão ou de destruição:

Se, portanto, não quisermos abandonar a hipótese dos instintos [pulsões]¹⁴ de morte, temos de supor que estão associados, desde o início, com os instintos [pulsões] de vida. Deve-se, porém, admitir que, nesse caso, estaremos trabalhando com uma equação de duas quantidades desconhecidas. À parte isso, a ciência tem tão pouco a nos dizer sobre a origem da sexualidade, que podemos comparar o problema a uma escuridão em que nem mesmo o raio de luz de uma hipótese penetrou (FREUD, 1920/1976, p.20).

Freud sabe que sempre trilhou um caminho novo, obscuro à luz da Ciência de sua época, e não mediu esforços em tentar jogar uma nova luz, descobrindo para isso um método próprio. Os enigmas do sexo e da morte assolam e sempre assolarão a civilização e no campo da educação é impossível essa questão não se desdobrar, causando angústia aos alunos e profissionais da escola. Esses desdobramentos na vida dos sujeitos, em especial as questões do querer e não querer saber sobre o enigmas do sexo e da morte, nos apontam uma direção na qual o método psicanalítico pode iluminar o impossível de educar, nos ajudando a continuar a pensar na nossa prática.

Freud pouco usa a palavra *educação* nesse texto, porém não há dúvida que a força desse novo dualismo pulsional transforma suas concepções sobre a dinâmica dos processos de

¹⁴ A palavra *pulsões* é usada na tradução pela edição espanhola Amorrotu das Obra Completa de Freud.

renúncia pulsional que, conseqüentemente, interfere no caráter “profilático” que ele depositou na educação nos primeiros anos de sua obra. Logo, essa visada profilática parece diluir-se gradualmente ao longo dos próximos anos (LAJONQUIÈRE, 2006a, s/p), como os textos que veremos à frente parecem demonstrar.

Em 1925, Freud ao prefaciando o livro *Juventude desorientada* (1925a/1976), de Aichhorn, inicia dizendo que a aplicação da psicanálise na teoria e prática da educação foi a que mais suscitou o interesse de estudiosos e despertou esperanças. Foi o caso de August Aichhorn (1878-1949) psicanalista austríaco, professor primário, pedagogo e diretor de um instituto de delinquência infantil e juvenil. Seu interesse teria acontecido devido ao fato de as crianças terem se tornado as protagonistas de muitos estudos psicanalíticos, lugar antes ocupado pelos neuróticos:

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 (FREUD, 1925a/1976, p.341).

O interesse da psicanálise nas crianças gerou muita expectativa de que o trabalho da educação se beneficiasse de suas descobertas. Nesse contexto, Freud relaciona o *educar*, *curar* e *governar*, enquanto as três profissões impossíveis. Ele voltará a fazer a mesma afirmação em *Análise terminável e interminável* (1937/1975), porém trocando a palavra curar por analisar. Essa troca nos deixa como questão o que poderia ter acontecido na psicanálise nos doze anos que separam os dois textos e que fazem Freud efetuar tal mudança do verbo curar para o verbo analisar. Mudança que nos parece se relacionar diretamente com o conflito entre o conceito tradicional de cura da medicina e a proposta psicanalítica, que questiona os rótulos sobre os possíveis efeitos que podem ser alcançados pelo trabalho de uma análise.

Manso de Barros (2009) comenta essa peculiaridade da psicanálise, que, sob essa perspectiva, também interfere no possível de educar frente ao singular de cada sujeito:

No que tange a educar e a psicanalisar, deparamo-nos com este grande problema: nenhuma criança é igual à outra, nenhum paciente tem a mesma história de dor que outro. Cada sujeito tem o próprio dicionário, a própria língua. Assim, entende-se por que educar e psicanalisar são profissões impossíveis: elas não encontram regras de ouro que se apliquem a todos, de maneira universal. Não há um manual de educação ou de psicanálise que nos dite o que fazer em determinado momento, diante de determinada situação, a despeito dos esforços de Aristóteles devotados ao adolescente Nicômaco¹⁵ (MANSO DE BARROS, 2009, p.35).

¹⁵ A *Ética a Nicômaco* é o principal tratado de ética de Aristóteles (384 a.C.-322 d.C.), aparentemente dirigido a seu filho Nicômaco. O filósofo ressalta a virtude como “justa medida”, que pode ser atingida pelo homem se

É com essa atitude avessa a manuais que Aichhorn foca sua prática na educação de jovens delinquentes, que tem origem em uma grande simpatia com a sorte de jovens desafortunados e guiada por uma percepção intuitiva de suas necessidades mentais. A psicanálise fornece a Aichhorn a compreensão teórica que justifica seu modo de trabalhar, colocando-o em condições de transmitir seu fundamento a outras pessoas. Freud aponta duas lições a serem tiradas da experiência e do sucesso de August Aichhorn: a primeira é que todos que atuam na educação deveriam receber uma formação psicanalítica teórica e prática, ou seja, a experiência da análise pessoal é apontada como fundamental; e a segunda lição refere-se ao fato de a educação e a psicanálise não se sobreporem, tanto por questões práticas, quanto por teóricas. A psicanálise não é um substituto para a educação, pode ser apenas um meio auxiliar de lidar com a criança.

Freud afirma que não devemos nos desorientar pela afirmação de que a psicanálise de um neurótico adulto é equivalente a uma pós-educação, já que isso é totalmente diferente da educação dos imaturos, crianças e jovens. A possibilidade de influência psicanalítica repousa em pré-condições bastante definidas, que podem ser resumidas sob a expressão “situação analítica”; essa exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma atitude específica para com o analista (FREUD, 1925a/1976, p.342). Nos casos em que essas condições não ocorrem, como sugere o caso de nossa pesquisa que visa à atuação do psicanalista no cotidiano de educação regular de crianças e jovens dentro de uma escola, Freud nos orienta que algo diferente da análise tem que ser utilizado, embora seja algo que deva estar em uníssono com a análise em seu intuito (FREUD, 1925a/1976, p.342)

O que depreendemos das palavras de Freud, nesse prefácio, se liga a uma espécie de transformação no campo psicanalítico, operada com a mudança de interesse dos psicanalistas, dos neuróticos adultos para as crianças e jovens, e no caso de Aichhorn, para os jovens criminosos. Configura-se uma situação em que os limites da psicanálise vão se ampliando, de modo que a problemática dos sintomas neuróticos e seus respectivos modos de tratamento são deslocados para novas dimensões. São situações nas quais ocorre um predomínio da ação sobre a palavra, que envolve o movimento dos sujeitos nas suas relações com o mundo, e produzindo uma situação inadequada para o tratamento psicanalítico clássico. Essa possibilidade de algo diferente da situação de análise convencional, porém mantendo o

este demonstrar prudência em suas decisões, permitindo-lhe atingir a felicidade, realização da vida do homem virtuoso. Essa obra teve grande influência no desenvolvimento das teorias éticas na tradição filosófica. Comentaremos adiante a crítica que Freud faz aos “manuais” confeccionados pela Filosofia, que tentam criar *weltanschauung* (visões do universo) que respondam de forma completa e definitiva a todas as questões da existência humana.

“intuito” psicanalítico, faz Freud vislumbrar um contexto de transformações do campo psicanalítico.

A transmissão freudiana muito nos toca, pois enxergamos haver uma espécie de autorização do próprio Freud, em relação a Aichhorn, a praticar a psicanálise, pois conforme ele apontou antes, se um educador aprendeu a psicanálise a partir de sua própria pessoa – ou seja, através da análise pessoal – e “está em posição de poder empregá-la em casos fronteiriços e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente poderá ter o direito de praticar a psicanálise” (FREUD, 1925a/1976, p.343), e conseguir certo resultado com isso.

Freud comenta a psicanálise aplicada a outras áreas do conhecimento em *Um estudo autobiográfico* (1925b/1976). Citando vários nomes de psicanalistas desbravadores nessa empreitada, o autor afirma que foi a aplicação da psicanálise na educação de crianças saudáveis e daqueles que se desviaram do seu curso normal de desenvolvimento que levou a uma consequência que é de grande importância: “Não é mais possível restringir a prática da psicanálise a médicos e dela excluir os leigos” (FREUD, 1925b/1976, p.86). Por conseguinte, a psicanálise está fadada a prestar ajuda valiosa aos diversos campos do conhecimento.

Em 1926, em *A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial*, Freud sai em defesa de Theodor Reik, psicanalista membro da Sociedade psicanalítica de Viena, que foi acusado de exercer a psicanálise sem ter o diploma de médico. Freud reafirma sua opinião de que a psicanálise exige uma formação específica e, principalmente, a análise pessoal, que não deve ser encarada como um atributo da profissão médica, pelo contrário, chega a afirmar que “qualquer conhecimento médico terá particularmente pouca importância” (FREUD, 1926/1976, p.281).

Freud volta a ressaltar a importância de a psicanálise ser aplicada à educação de crianças e visualiza um tratamento que combine a influência analítica com medidas educacionais. Ele acha pouco provável que o avanço da psicanálise nessa área seja freado:

A análise indubitavelmente ainda tem seus inimigos. Não sei se estes dispõem de meios ao seu alcance para paralisar as atividades desses analistas educacionais ou educadores analíticos. Não penso que seja muito provável; mas nunca se pode estar muito certo (FREUD, 1926/1976, p.282).

Freud mostra também uma convicção do quanto a neurose é um entrave cujo enfrentamento impõe imaginação para fugir dos padrões. Como a civilização impele uma pressão quase intolerável exigindo um corretivo, pergunta-se: “Será demasiado fantástico esperar que a psicanálise, apesar de suas finalidades, possa estar destinada à tarefa de preparar

a humanidade para tal corretivo?” (FREUD, 1926/1976, p.282). A resposta freudiana não é direta, mas, esperançosa, apontando a corrente dos ansiosos por aprender, que fluirá pela Europa. As possibilidades de desenvolvimento interno na psicanálise jamais serão afetadas por regulamentos e proibições. Podemos inferir, assim, que do mesmo modo que a pulsão não pode ser totalmente controlada pela educação, o desejo de aprender e praticar a psicanálise vai sempre encontrar uma via de realização.

No celebre texto *O futuro de uma ilusão* (1927/1974), Freud, segundo suas próprias palavras, tenta defender a psicanálise dos padres, como nos textos sobre a análise leiga tentou protegê-la dos médicos. (ROUDINESCO, 1998, p. 287). Retomando o tema da religião já discutido por ele no artigo *Atos obsessivos e práticas religiosas* (1907a/1976), é abordado aqui um campo muito mais amplo: trata-se da natureza como um todo, tão incontrolável quanto a pulsão, em oposição com a cultura, que através de técnicas e produção de saberes pelo homem tenta controlar as forças da natureza. Já discorreremos, nesse trabalho, sobre parte dos desdobramentos desse embate, mas Freud aprofunda a discussão criticando o papel da religião e da educação religiosa nessa dinâmica.

O psicanalista, nessa visada, articula que a cultura, base da civilização, é geralmente imposta à massa desamparada dos homens por uma minoria estudiosa, que para instaurar e manter seu poder instala um sistema coercitivo voltado para promover a renúncia pulsional. Os homens encontram na cultura uma certa proteção contra as forças ameaçadoras e destrutivas da natureza. A proteção da cultura, entretanto, cobra um preço impondo a privação de satisfação pulsional, principalmente nas relações com o próximo. Como o custo da privação da satisfação pulsional varia muito de sujeito para sujeito, isso faz com que muitos, para quem o custo parece muito alto, se perguntem se a cultura merece ser defendida.

Freud analisa o papel fundamental dos pais na proteção da vida dos filhos, mas também na imposição de limites ao prazer destes desde a infância. O sujeito humano, durante toda a vida, estará sujeito a perigos infinitos e terá que encontrar meios de se prevenir contra as forças destruidoras da natureza, que a cultura não pode conter, e que sempre, em algum momento, apontará para a morte. Preso a um desamparo infantil, o homem humaniza essas forças aterrorizantes, fazendo delas pais ou deuses, que deverão ilusoriamente assegurar-lhe uma recompensa pelos sofrimentos que ele suportou:

O desamparo do homem, porém, permanece e, junto com ele, seu anseio pelo pai e pelos deuses. Estes mantêm sua tríplice missão: exorcizar os terrores da natureza, reconciliar os homens com a crueldade do Destino, particularmente a que é demonstrada na morte, e compensá-los pelos sofrimentos e privações que uma vida civilizada em comum lhes impôs (FREUD, 1927/1974, p.29).

Freud, muito habilmente, questiona o sentido desse movimento de deificação, que fundamenta as ideias religiosas e as razões pelas quais elas são, até os dias de hoje, tão valorizadas pelos homens. Ele encontra algumas respostas na origem psíquica dessas ideias religiosas. Essas “são ilusões, realizações dos mais antigos, fortes e prementes desejos da humanidade” (FREUD, 1927/1974, p.43). Desses desejos vem o segredo de sua força e a necessidade de proteção é despertada pela impressão terrificante de desamparo da infância. A primeira proteção foi a do amor dos pais, proteção marcante. Quando o sujeito percebe que esse desamparo perdura através da vida, torna-se necessário “aferrar-se à existência de um pai”, porém, um pai mais poderoso. Assim, a sensação de ser governado de forma benevolente por uma Providência divina “mitiga nosso temor dos perigos da vida” (FREUD, 1927/1974, p.43). Trata-se de um alívio enorme para a psique individual quando os conflitos da infância, que surgem do complexo paterno, que nunca foram superados inteiramente, são supostamente dela retirados, apaziguados e levados a uma solução universalmente aceita: a ilusão das doutrinas religiosas.

A ilusão não é erro, esclarece o psicanalista em seu texto, e não é passível de ser assimilada a uma ideia delirante, totalmente em contradição com a realidade. A ilusão não é necessariamente falsa, mas se caracteriza pelo fato de ser um produto dos desejos humanos. Essa, para se manter, não precisa ser confirmada pelo real. Freud sublinha, nesse ponto, que “todas as doutrinas religiosas são ilusões” e, ademais, “ninguém pode ser compelido a achá-las verdadeiras, a acreditar nelas. [...] é tão impossível refutá-las quanto prová-las” (FREUD, 1927/1974, p.44).

Prevendo os impactos que essas suas ideias poderiam provocar, Freud age em defesa da psicanálise lembrando o que circunscreve o seu campo de atuação e pensando a forma como o mundo pode melhor usá-la: “a psicanálise constitui um método de pesquisa, um instrumento imparcial, tal como o cálculo infinitesimal” (FREUD, 1927/1974, p.49). Dito de outra maneira, a psicanálise é um meio de investigação científica que não pode ser responsável por aquilo que evidencia. Apesar de ter feito descobertas desde sua origem, que não tem agradado parte da civilização, esse método de tratamento não se furta também de tentar pensar caminhos possíveis apostando na Ciência enquanto produtora constante de verdades parciais.

Freud já havia afirmado em *Inibições, sintoma e angústia* (1925c/1976) que a atividade de construir *Weltanschauung*¹⁶ [uma visão do universo] tem de ser deixada para os

¹⁶ Freud, na *Conferência XXXV: a questão de uma weltanschauung* (1933c/1976), explica que sendo *Weltanschauung* um conceito especificamente alemão, a tradução para línguas estrangeiras traria dificuldades,

filósofos, que não conseguem empreender a viagem pela vida sem manuais (FREUD, 1925c, p.117). Ele retoma esse tema constatando que a doutrina religiosa é também um manual de vida que contribui para enfraquecer o pensamento daqueles a quem supostamente deve formar. A educação religiosa incentiva o sujeito a optar por uma posição infantil diante dos desafios da vida. Àqueles cuja influência da educação religiosa não penetrou ou sucumbiu, o autor levanta:

Terão de admitir para si mesmos toda a extensão de seu desamparo e insignificância na maquinaria do universo; não podem mais ser o centro da criação, o objeto de terno cuidado por parte de uma Providência beneficente. Estarão na mesma posição de uma criança que abandonou a casa paterna, onde se achava tão bem instalada e tão confortável. Mas não há dúvida de que o infantilismo está destinado a ser superado. Os homens não podem permanecer crianças para sempre; têm de, por fim, sair para a ‘vida hostil’. Podemos chamar isso de ‘*educação para a realidade*’. Precisaréi confessar-lhe que o único propósito de meu livro é indicar a necessidade desse passo à frente? (FREUD, 1927/1974, p.63).

As palavras de Freud nos parecem extremamente atuais, pois apesar de atuarmos dentro de um sistema de ensino supostamente laico, observamos no dia a dia das escolas, nas quais atuamos, uma forte influência das doutrinas da religião. Temos hoje na rede de ensino municipal um número expressivo de profissionais da educação atravessados por doutrinas religiosas e empenhados em fazer de sua prática pedagógica o veículo de transmissão de um manual de vida, baseado na sua fé e doutrinas. Assim como um grande número de pais e, conseqüentemente, de deputados e vereadores que fiscalizam posturas e pressionam pela elaboração de políticas públicas e atividades curriculares que não se oponham aos valores ditos religiosos. Vemos esse movimento como um complicador extra de uma dificuldade quase estrutural das escolas de se abordar o tema da sexualidade. Os alunos, movidos pela pulsão, querem saber e muitos já tem vida sexual ativa. Evitar, condenar ou distorcer esse tema é o que a religião e seu ensino têm tentado em toda a história do mundo, produzindo efeitos que Freud classifica como nocivos para o sujeito e para civilização.

A obra de Freud ilumina os desafios, caminhos e limites do fazer da educação, demonstrando que as questões sobre o sexo e a morte não podem ser respondidas de forma homogênea, esquematizada ou científica, como o ambiente educacional sugeriria que

e coloca a sua definição: “*Weltanschauung* é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma *Weltanschauung* desse tipo situa-se entre os desejos ideais dos seres humanos. Acreditando-se nela, pode-se sentir segurança na vida, pode-se saber o que se procura alcançar e como se pode lidar com as emoções e interesses próprios da maneira mais apropriada” (FREUD, 1933c/1976, p.193).

assim o fosse, nem tampouco usando apenas os manuais de vida da filosofia e religião. Pensar a escola e, mais, o lugar do psicanalista dentro dela, passa por pesquisar os movimentos do sujeito na tentativa de enfrentar a dura realidade da vida e o desamparo fundamental. A aposta é fortalecer a capacidade do sujeito em buscar suas próprias respostas, sempre parciais, assim como sua capacidade de suportar não encontrá-las.

Na *Conferência XXXI: a dissecação da personalidade psíquica* (1933a/1976), Freud discorre sobre o supereu, instância psíquica herdeira do complexo de Édipo. Supereu que é construído segundo o modelo da herança superegóica dos pais. Nessa visada, o autor nos alerta que podemos compreender melhor o comportamento social da humanidade e aplicar esse conhecimento à educação: “os conteúdos que ele [o supereu] encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiram de geração em geração” (FREUD, 1933a/1976, p.87).

O passado, as tradições da raça e do povo, está arraigado nas ideologias do supereu, que só lentamente pode mudar, cedendo às influências do presente, pois a humanidade de forma geral não vive inteiramente no presente. Um projeto educacional que vise à suposta interferência na ideologia vigente, não pode levar em consideração apenas a visão materialista da história e suas condições econômicas contemporâneas. É preciso considerar também essa herança do complexo de Édipo, o supereu, que traz parte da história do sujeito e opera desempenhando um poderoso papel na vida do homem (FREUD, 1933a/1976, p.87)

Na *Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações* (1933b/1976), Freud fala diretamente da aplicação da psicanálise à educação, lamentando ter contribuído pouco ao assunto, mas esperançoso que outros o façam. Recapitula para sua audiência muito do que já resgatamos nesse texto, destaca a dificuldade da criança em ter que assimilar os resultados de milhares de anos de evolução cultural, assim como a dificuldade da renúncia de suas pulsões para a adaptação a vida em sociedade. Diante de tantas obrigações, inevitável que muitas precisem ser impostas pela educação e não deve nos surpreender que a criança não atinja a perfeição nessa árdua tarefa.

Freud lembra que o uso da análise em crianças que demonstrem sintomas é bem vinda e já mostrou ser eficaz, mas no caso da educação não se trata da profilaxia dos sintomas, mas do controle da pulsão: “a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história” (FREUD, 1933b/1976, p.182). Mas, como sabemos, essa supressão/sufocação da pulsão pode estar ligada ao surgimento da neurose; logo, Freud orienta: “deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (FREUD, 1933b/1976, p.182). Ele sabe que tal caminho não existe já

determinado, teorizado, mapeado, e convoca a quem se aventurar nesse ofício a descobri-lo. Ele, assim, lança uma referência metafórica significativa: “a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração” (FREUD, 1933b/1976, p.182).

Na tradição da mitologia grega, dois monstros marinhos imortais, *Caríbdis* e *Sila*, habitam as águas estreitas percorridas pelo herói Ulisses, na sua longa jornada descrita na *Odisseia* de Homero (HOMERO, 700 a.C./2009). As criaturas foram identificadas ao estreito de Messina, que separa a península Itálica da ilha da Sicília, personificando os perigos da navegação perto de rochas e redemoinhos. Inclusive Ulisses tem seu barco afundado nesse estreito, porém consegue sobreviver se agarrando ao galho de uma Figueira¹⁷ e continua sua viagem. Dito isso, a metáfora freudiana, já citada, nos remete aos perigos de duas alternativas igualmente desagradáveis, rocha ou redemoinhos, impossíveis de serem evitados; ou seja, primeiro, a educação precisa seguir cuidadosamente entre dois perigos, onde um naufrágio é quase certo: sem interferência nenhuma da educação, o sujeito tenderá ao pior, pois é impossível para o homem a vida sem os pequenos outros da vida social, sempre suportando e sendo suportado.

A outra alternativa, *Caríbdis*, marca o excesso de interferência educacional frustrando a satisfação pulsional e podendo também causar um naufrágio: o sujeito doente (neurótico), improdutivo pelo sofrimento psíquico e com seus recursos de suporte também prejudicados. Impossível não navegar por águas tão perigosas, pois é impossível passar sem certa educação: “trata-se de uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios” (FREUD, 1933b/1976, p.182).

Freud em um tom, que nos parece de crítica, chama os educandos de “objetos de nossa influência educacional”, alertando para suas disposições constitucionais diversas e peculiares, o que faz com que nenhum método educativo possa ser uniformemente benéfico para todos os educandos igualmente. Esse olhar sobre a singularidade do sujeito é, a nosso ver, o que a psicanálise tem de mais profícuo a oferecer ao fazer da educação. Tarefa difícil sobre a qual transmite Freud:

¹⁷ Trecho do poema *Odisseia* de Homero onde o naufrágio acontece e Ulisses salva-se segurando no galho de uma figueira: “[...] Leva-me o vento. Zéfiro [vento de oeste] sossega;/ Mas Noto [vento de sul] áspero angústias me acrescenta;/ Ir outra vez receio ao freto [braço de mar] imano./ Vago a noite; mas n'alva o escolho [rochedo] enxergo/ De Cila e de Caríbdis, que medonha/ Absorvia as maretas [ondas]: eu, na altura/ Da baforeira [figueira], à guisa de morcego/ Me implico [entrelaço]; os pés nem sento nem remonto [pendurado] ./ Longe estando as raízes e a ramada/ Que sombreia a voragem. Lá me agarro,/ Té [até] que, à hora em que o foro e os litigantes/ Larga o juiz para cear, Caríbdis,/ A meus desejos lenta, o mastro e o buco [casco do navio] / Vomita: eu me despego, e na jangada/ Baqueio [tombo] estrepitoso, a braços remos” (HOMERO, 700 a.C./2009, versos 315-25).

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador — como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade —, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica (FREUD, 1933b/1976, p.182).

Temos encontrado em nossa prática alguns professores com muita sensibilidade para a identificação desses indícios apontados por Freud e empenhados nessa difícil tarefa de tentar oferecer doses “adequadas” de amor e autoridade aos seus alunos. Ao entrevistarmos tais professores, não nos surpreendeu quando estes nos confidenciaram estarem se submetendo ou já terem se submetido à análise e/ou algum método psicoterapêutico. Parece-nos mesmo impossível para o educador conseguir algum sucesso na tarefa de orientar os sujeitos na travessia dessa estreita e perigosa passagem, vigiadas por monstros mitológicos imortais, sem ter enfrentado seus próprios monstros.

Freud, ainda assim, parece acreditar no impossível e diz que a educação “terá desempenhado seu papel” se tornar os educandos “tão sadios e eficientes quanto é possível” (FREUD, 1933b/1976, p.182). Sendo o homem atravessado pelo desamparo, entendemos que Freud, avesso a qualquer tipo de doutrinação, sonha com uma educação que estimule a curiosidade intelectual e o desejo de saber — na qual o sujeito com sua singularidade radical pode colocar o desamparo a serviço da construção de algum saber, sempre parcial, mas necessário. O sujeito aluno, como Freud marcou acima, é “objeto” da influência da educação. Até que ponto esse sujeito aluno pode se movimentar nessas posições: sujeito/objeto? Qual a relação da angústia com esse movimento? É o que tentaremos desenvolver no próximo capítulo.

2 A ANGÚSTIA: ESTRUTURAL NO SUJEITO DA PSICANÁLISE

Ausência

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada,
aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade, 2002, p.1236

Observamos, nos atendimentos que realizamos nas escolas, algo que nos remete ao que lidamos diariamente com os pacientes no consultório: a angústia enquanto estrutural no sujeito da psicanálise. Decidimos, então, usar parte desse capítulo para o estudo de tal conceito fundamental, pois o sujeito da psicanálise habita a instituição escolar como aluno, familiar e profissional da educação. São muitos sujeitos em movimento, interagindo constantemente e, sendo assim, em algum momento darão sinais do que Freud (1929/1974) teorizou e do que trabalhamos no capítulo anterior: o mal-estar na civilização. A psicanálise, no consultório ou na instituição, vai sempre trabalhar com a impossibilidade de o sujeito escapar desse mal-estar inerente à sua entrada na cultura, pois como desenvolveremos, o sujeito é dividido, impossibilitado de alcançar a completude e harmonização plena e a angústia estará sempre no centro dessa operação.

O sujeito da psicanálise está, desde a sua origem, articulado ao conceito de grande Outro. O grande Outro de Lacan, esse Outro¹⁸ com maiúscula, é um conceito construído

¹⁸ Uma das áreas de pesquisa no campo da Psicanálise é a relação Freud-Fliess. A título de ilustração, destaco duas frases de *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1986)*: “[...] – e você é o único outro, o *alter*” (p. 73), e “[...] Infelizmente não posso prescindir de você como representante do Outro – e, mais uma vez, tenho outras sessenta páginas para você” (p. 375). Sendo o conceito de grande Outro

designando um lugar, “e o que nele se desenrola articula-se como um discurso (o inconsciente é o discurso do Outro)” (LACAN, 1998, p. 555). Podemos dizer que só existe o sujeito enquanto implicado nesse discurso. Lugar onde “a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina” (CHEMAMA, 1995, p.156). A propósito dos diversos pontos de partida dentro da obra freudiana para trabalhar o conceito de grande Outro, Lacan assinala que Freud denominou aquele como o lugar do inconsciente de “uma outra cena”. Nas *Novas Conferências Introdutórias* (1932/1976), toda a *conferência XXXI* mostra-nos que as ideias de Lacan são realmente desenvolvidas a partir da leitura atenta do texto de Freud. Destacamos um trecho:

Queremos transformar o ego, o nosso próprio ego, em tema de investigação. Mas isto é possível? Afinal, o ego é, em sua própria essência, sujeito; como pode ser transformado em objeto? Bem, não há dúvida de que pode sê-lo. O ego pode tomar-se a si próprio como objeto, pode tratar-se como trata outros objetos, pode observar-se, criticar-se, sabe-se lá o que pode fazer consigo mesmo [...] Por outro lado, bem conhecemos a noção de que a patologia, tornando as coisas maiores e mais toscas, pode atrair nossa atenção para condições normais que de outro modo nos escapariam. Onde ela mostra uma brecha ou uma rachadura, ali pode normalmente estar presente uma articulação. Se atirmos ao chão um cristal, ele se parte, mas não em pedaços ao acaso. Ele se desfaz, segundo linhas de clivagem, em fragmentos cujos limites, embora fossem invisíveis, estavam predeterminados pela estrutura do cristal. Os doentes mentais são estruturas divididas e partidas do mesmo tipo (FREUD, 1932/1976, p.76).

O trecho acima nos mostra que, para além da divisão do eu, Freud aponta o sujeito como sendo sua essência, sempre com o esteio de sua experiência clínica, fundadora de sua metapsicologia, e que vai marcar que onde se enxerga brecha ou rachadura temos uma possível articulação. É nesse mesmo texto que encontramos sua célebre frase: *Wo Es war, soll ich werden*, (FREUD, 1932/1976, p.102), traduzida por Lacan como: “Ali onde isso era, eu devo advir” e seguida do comentário: “É ali que o sujeito reintegra autenticamente seus membros disjuntos, e reconhece, reagra sua experiência” (LACAN, 1954-55/1985, p. 311).

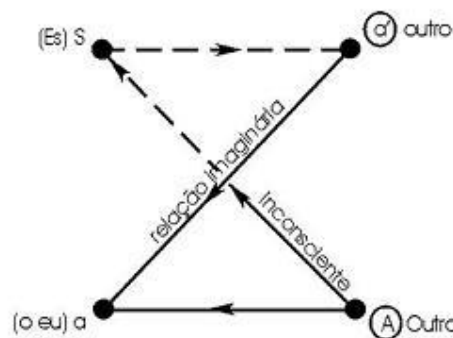
Roudinesco e Plon comentam tal tradução apontando-nos o simbólico: “Para ele [Lacan], trata-se de mostrar que o eu não pode surgir no lugar do isso, mas que o sujeito (*je*) deve estar ali onde se encontra o isso, determinado por ele, pelo significante” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 212); ou seja, podemos afirmar que só existe o sujeito enquanto determinado pelo significante, elemento significativo do discurso, uma sequência acústica que pode assumir diferentes sentidos, determinar os atos, as palavras, o destino do sujeito à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica. O Outro é assim o lugar do

desenvolvido por Lacan, é curioso o fato de Freud denominar *Fliess* – apontado por André (1984, p.156) – como ponto zero da psicanálise – um Outro, com maiúscula.

significante, que em sua cadeia “mostra subsistir numa alteridade em relação ao sujeito tão radical quanto a dos hieróglifos ainda indecifráveis na solidão do deserto” (LACAN, 1998, p. 556). Alberti (2009) comenta essa importante frase de Freud e o estudo de Lacan sobre ela e nos aponta que aqui trata-se também “do dever ético em que o sujeito é e age conforme o que tem de mais singular” (ALBERTI, 2009, p.121). Dever ético que orientará nossa prática na instituição escolar, guiados que somos pela singularidade do sujeito e que desenvolveremos no próximo capítulo.

Com o esquema da dialética intersubjetiva chamado *esquema L*, Lacan faz a “formulação científica da relação com esse Outro do sujeito” (LACAN, 1998, p. 555). Essa relação que determina o sujeito “se constitui a quatro termos, e só a quatro” (ELIA, 1995, p.32). Demonstra-nos Lacan que “uma estrutura quadripartite é, desde o inconsciente, sempre exigível na construção de uma ordenação subjetiva” (LACAN, 1998, p.785).

Assim, no esquema L, o sujeito (S) não está na origem, mas sobre o percurso dessa cadeia significante, que atravessa um eixo simbólico, Outro (A) - sujeito (S), e um eixo imaginário, narcísico, entre o eu (a) e o semelhante (a’), imagem do outro, objetos deste eu. O inconsciente, como discurso do Outro, atravessa a linha do eixo da relação imaginária a-a’. A linha torna-se pontilhada, após o cruzamento, representando a incompletude do discurso do sujeito, marcado pelo Outro.



Fonte: Lacan, 1954-1955/1985a, p. 142

Recorremos a Elia (1995) para um melhor entendimento:

O sujeito se constitui, portanto, nos quatro termos explicitados acima: sua condição inefável, exterior e anterior ao momento em que recebe suas determinações simbólicas; seu “eu”, ou “o que de sua forma se reflete em seus objetos” e o seu inconsciente, como ordem transindividual e alteritária a partir da qual ele se coloca a questão de sua existência, advindo como sujeito do inconsciente e perdendo sua condição inefável inicial (ELIA, 1995, p.34).

De tal modo, podemos marcar que o sujeito da psicanálise é impossível de ser pensado em termos binários numa relação eu-outro. Temos duas dimensões da alteridade, o outro enquanto semelhante, em quem o sujeito investe e é investido libidinalmente, e o Outro enquanto lugar que contém as determinantes simbólicas do sujeito, lugar do inconsciente. Logo, para além do plano de uma dialética da intersubjetividade, Lacan nos aponta a lógica estrutural, quadripartida, necessária para a ordenação subjetiva do sujeito. Destacamos também a relevância do pequeno outro enquanto semelhante nesse complexo processo. Pequeno outro do qual o sujeito não pode prescindir, fazendo do ambiente escolar – lugar onde o sujeito chega muito cedo e passa muitos anos de sua vida – um local privilegiado para esse importante encontro com muitos pequenos outros. Lugar onde esses muitos sujeitos: alunos, pais e profissionais da educação, investem e são investidos libidinalmente.

Na lição II do *Seminário, livro 10: a angústia* (1962-3/2005), Lacan introduz o que ele começa a chamar e vai desenvolver ao longo de todo o seminário: a operação da divisão do sujeito. Operação essa que ele constrói para demonstrar a posição estrutural da angústia, do desejo e do gozo, desde sempre presente no advento do sujeito da psicanálise. Nessa operação temos a suposição e representação do momento mítico da divisão do sujeito produzida pelo corte do significante. Ele finaliza o quadro que começa a compor na lição II na lição XIII. Vamos direto a essa formulação:

A	S	Gozo
a	À	Angústia
\$		Desejo
<i>A angústia entre o gozo e o desejo</i>		

Fonte: Lacan (1962-3/2005 p.192).

Lacan escreve duas colunas, nas quais começa a representar a operação. No topo da primeira coluna escreve A, o grande Outro, tesouro dos significantes, que preexiste ao sujeito e que pensa o sujeito, é o Outro da fala e da linguagem. Na outra coluna, ao lado de A, escreve S, o sujeito hipotético, ainda inexistente antes de ser barrado, puro de gozo, primitivo. Assim Lacan estabelece dois campos: o do Outro e o do Sujeito. Postos os campos, temos a seguir o jogo da operação, uma vez que o sujeito não existe sem o Outro. Ou como formula Lacan: “Em relação ao Outro, o sujeito depende desse Outro inscrever-se como um quociente” (LACAN, 1962-63/2005, p. 36).

Passamos agora as linhas que se formarão no quadro e podemos pensar nos três patamares que se formam como os três tempos dessa operação: no primeiro tempo temos A (o grande Outro) e S (Sujeito não barrado). Quando esse Sujeito vai ao encontro de seu advento no Outro ocorre a incisão do significante do Outro (A) sobre o sujeito mítico (S). Aqui temos o patamar do gozo.

Já no segundo tempo da operação, verificamos como resultado da operação de corte do significante do Outro sobre o sujeito: “algo que é o resto, a irreducibilidade do sujeito. É o *a* (LACAN, 1962-63/2005, p.179)”, e também o sujeito agora dividido: $\$$. Pensando mesmo em termos de uma divisão que não pode ser exata, haverá sempre um resto, um resíduo caído dessa operação e que Lacan escreverá no campo do Outro, logo abaixo de A. Ao lado de *a* no campo do sujeito posiciona-se o grande Outro, $\bar{A}$ (agora barrado), “que é aquilo que me constitui como inconsciente... o Outro como aquele que não atinjo (LACAN, 1962-63/2005, p.36)”. O Outro barrado é inconsistente, faltoso, furado, pois o objeto da fantasia, pequeno *a*, falta ao Outro. Aqui temos o patamar da angústia.

No terceiro tempo, temos o sujeito barrado, $\$$, posicionado abaixo de *a*, no campo do Outro (A). Esse $\$$ é o sujeito da linguagem, do desejo “ou seja, o sujeito tal como implicado na fantasia ($\$ \leftrightarrow a$), na qual ele é um dos termos que constituem o suporte do desejo” (Lacan 1962-63/2005, p.192). E assim há, agora, o patamar do desejo.

Forma-se, então, nesse quadro, a complexa articulação de três elementos: gozo, angústia e desejo, que são conceituais, estruturais e clínicos, desde sempre no advento do sujeito da psicanálise. A entrada do sujeito na linguagem faz com que a castração provocada por essa entrada (corte do significante) venha barrar o sujeito do gozo e tenha como dejetos dessa operação o objeto *a*. É para entendermos a relação de gozo, angústia e desejo, que Lacan propõe esse pequeno *a*. O objeto *a*, enquanto objeto da angústia, tem uma função mediana entre o gozo e o desejo.

O objeto *a* aponta para o retorno do real do gozo e como tal ele é sobra da operação simbólica promovida pela lei do significante. O gozo é aqui esvaziado da coisa (*das Ding*), objeto perdido desde sempre, e nessa operação surgem: um sujeito do desejo, que é *falta-a-ser*, e um Outro barrado. O gozo esvaziado do Outro retorna nos objetos que a pulsão circunda (seio, fezes, falo, olho e voz) na busca por satisfação. Só será então possível a constituição de um campo de realidade para o sujeito simultaneamente à entrada deste no campo do Outro, quando o objeto *a* é extirpado. No lugar onde está o *a* constata-se a presença de um vazio, de um oco. A substância de *a* é de gozo e ele surge intrincado à satisfação pulsional.

O objeto *a*, para poder causar o desejo, tem que deixar o patamar da angústia e se vincular, de alguma forma, ao sujeito pela fantasia ($\$ \leftrightarrow a$). No terceiro tempo da operação, o objeto *a* da angústia precisa agora ultrapassá-la para chegar ao desejo, pois somente através de uma ultrapassagem necessária do nível da angústia é possível chegar ao patamar do desejo. Para Lacan: “A angústia é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui” (LACAN, 1962-63/2005, p.193).

Juntamente com Barros (2004), observamos o quanto a angústia é importante para mobilizar o sujeito no árduo caminho em direção ao seu desejo:

A experiência inominável de gozo chega até o consultório do analista, mas também, e até com mais frequência, ela vai ser depositada nos diferentes circuitos institucionais educativos, jurídicos e de saúde mental, angustiado aqueles que a recebem por não saberem como lidar com o que está aí em jogo. A angústia se potencializa e prolifera nos circuitos anônimos ou recebe uma etiqueta que a aplaca, mas, ao mesmo tempo, submete, aliena o sujeito, obturando a questão do seu desejo. Sabemos os efeitos nefastos de exílio do sentimento da vida, quando se perde de vista a articulação do gozo com o desejo. Nós analistas somos convocados a dizer algo sobre isso, que possa servir também aos vários profissionais que acolhem o mal-estar atual, nos diversos dispositivos onde prevalece a ideologia utilitarista e pragmática (BARROS, 2004, p.130).

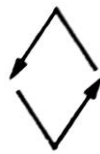
A operação de divisão do sujeito, singular para cada qual, nos auxilia apontando o quanto é importante trabalhar não na via do aplacamento e da etiquetagem da angústia, que circula também nos espaços institucionais. Nós analistas, dentro da escola, acolhemos a angústia visando colocar o sujeito a trabalhar, implicando-o nesse trabalho, que é sempre muito particular. Só assim a angústia poderá ser bem vinda: empurrando o sujeito para a elaboração sobre seu desejo, aqui e agora. A angústia que atravessa o trabalho interdisciplinar, com professores e assistente sociais na instituição escolar, tem nos mostrado a possibilidade e a relevância da contribuição da psicanálise dentro desses espaços, não sem certas dificuldades, as quais abordaremos no próximo capítulo.

2.1 O movimento alienação/separação:

Um ano mais tarde em *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/1998), Lacan vai representar de outra forma a operação de constituição do sujeito, chamando-a: *alienação e separação*.

O psicanalista começa esse seminário retomando o conceito de grande Outro na sua relação com o Sujeito: “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964/1998, p.193). E, tratando da estrutura do significante, destaca que “essa estrutura se funda no que primeiro chamei a função do corte, e que se articula agora, no desenvolvimento de meu discurso, como função topológica da borda” (Lacan, 1964/1998, p.196). A propósito da cadeia significante, cabe destacarmos que “um significante é o que representa um sujeito para outro significante” (LACAN, 1964/1998, p.197). Por conseguinte, o significante não representa um sujeito para outro sujeito e sim para um outro significante; isso porque o sujeito não é um significante, mas surge entre dois significantes, surge na falta, na hiância entre um S1 e um S2, e que Lacan vai desenvolver aqui a propósito do processo de alienação.

Para dar conta do processo de borda, circular, Lacan traz o losango $\diamond$, conjunção e disjunção, do qual se serve como algoritmo, presente no matema da fantasia ($\$ \diamond a$), e da pulsão ($\$ \diamond D$), provendo-o de uma direção vetorial, anti-horária:

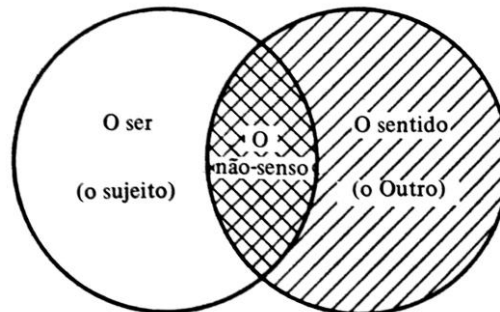


Fonte: Lacan (1964/1998, p.196).

Trata-se, agora, de pensar a relação do sujeito com o Outro como um engendramento – resultado de um processo de hiância – e que gera um movimento circular e dissimétrico, “do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo que se viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna.” (LACAN, 1964/1998, p.196). Podemos articular que o significante (sujeito chamado ao Outro), que obviamente só pode vir do campo do Outro, faz surgir a significação do sujeito – ao sujeito pelo que se viu a si mesmo aparecer no campo do Outro –, mas o Outro, ao funcionar aqui como um significante, tende a tentar reduzir o sujeito a ser apenas um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar como sujeito (do Outro que retorna lá). Assim, a alienação “condena o sujeito a só aparecer nessa divisão que venho, me parece, de articular suficientemente ao dizer que se ele aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, do outro ele aparece como *afânise*” (LACAN, 1964/1998, p.199), desaparecimento do sujeito.

Lacan vai nomear a metade inferior do losango $\diamond$ de *vel* na primeira operação: a

alienação. O autor vai usar a forma lógica da reunião, extraída da teoria dos conjuntos, para desenvolver o esquema a seguir:



A alienação; fonte: Lacan (1964/1998, p. 200).

Nessa reunião de conjuntos temos o Outro oferecendo ao ser (o sujeito) os muitos significantes do sentido, através da fala. O sujeito se submete a um significante unário (S1), dentre os vários significantes que lhe são oferecidos. O seu ser não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro: há sempre uma perda, porque, como já vimos, o Outro é barrado. Podemos pensar que acontece aqui uma espécie de luta de vida e morte entre o ser do sujeito e o sentido do Outro: se o sujeito escolhe o ser, perde o sentido, e se escolhe o sentido, perde o ser, surgindo a *afânise*, o desaparecimento do sujeito. Trata-se de uma escolha forçada, que tem a reunião como operação lógica subjacente: “A bolsa ou a vida! Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é, uma vida decepada” (LACAN, 1964/1998, p.201).

Lacan assevera que há aí algo de particular, um fator letal: “A liberdade ou a morte! Se ele escolhe a liberdade, pronto, ele perde as duas imediatamente – se escolhe a vida, tem a vida amputada da liberdade” (LACAN, 1964/1998, p.201). A alienação, prontamente, consiste no fato de que só alienado ao Outro é possível advir como sujeito. Emergindo o sentido no campo do Outro, ocorre o desaparecimento do ser, eclipsado em grande parte de seu campo devido à função do significante. O ser e o outro estão reunidos pela operação lógica da reunião, e no centro dessa reunião, temos o que pertence aos dois conjuntos, a região de não-senso. Para haver a alienação, fica caracterizado que, qualquer escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. Ao se pretender guardar uma das partes do conjunto, a outra desaparece em cada caso, significando que algo sempre se perde, cai. O não-senso na interseção dos dois círculos, é o lugar do objeto *a*.

Lacan, como sempre, busca em Freud toda a base sua articulação, e sobre essa questão usa o conceito de recalque originário (*Urverdrängung*), citado por Freud no artigo *Die*

Verdrängung (1915/1991). Buscamos aqui um trecho que nos ajuda a compreender:

Temos razão para acreditar no recalque originário, uma primeira fase do recalque, que consiste em que o (*representante*) representação psíquica da pulsão tem negado o seu acesso à consciência. É assim estabelecida uma fixação; a partir de então, o representante em questão continua inalterado, e a pulsão permanece ligada a ele [...] A segunda fase do recalque, o *recalque propriamente dito*, afeta os derivados mentais do representante recalcado, ou sucessões de pensamento que, originando-se em outra parte, tenham entrado em ligação associativa com ele [...] Provavelmente, a tendência no sentido do recalque falharia em seu propósito, caso essas duas forças [atração e repulsão], não cooperassem, caso não existisse algo previamente recalcado pronto para receber aquilo que é repellido pelo consciente (FREUD 1915/1991, p. 249).¹⁹

Sobre a pulsão, é preciso marcar que se trata um de conceito limite entre o somático e o psíquico, que pode ser exemplificado aqui com o momento mítico do encontro da boca do bebê com o seio da mãe, desenhando o circuito da pulsão, transformando um órgão do corpo em uma zona erógena. Não temos uma representação direta dessa operação, só o seu representante, recalcado. Há, desse modo, um hiato entre o somático e o psíquico, que aponta para o conceito de inconsciente.

Lacan ressalta que o recalcado não é o afeto, “não é o representado do desejo, a significação, mas o representante da representação [...] O *Vorstellungsrepräsentanz* é o representante, digamos, representativo” (LACAN, 1964/1998, p. 206). Destarte, podemos afirmar, com Freud e Lacan, que o significante que funda o sujeito do inconsciente tem total relação com o representante recalcado da pulsão.

No primeiro tempo da alienação, o sujeito é então falado pelo Outro e como a fala requer a articulação de pelo menos dois significantes, tem que haver esse apelo ao segundo significante, e o sujeito, então, se divide entre S1 e S2. Lacan explica:

Podemos localizá-lo [...], esse *Vorstellungsrepräsentanz*, nesse primeiro acasalamento significativo que nos permite conceber que o sujeito aparece primeiro no Outro, no que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito, para um outro significante, o qual outro significante tem por efeito a *afânise* do sujeito. Onde, divisão do sujeito – quando o sujeito aparece em algum lugar como sentido, em outro lugar ele se manifesta como *fading*, como desaparecimento. Há então, se assim podemos dizer, questão de vida e morte entre o significante unário e o sujeito enquanto significante binário, causa de seu desaparecimento. O *Vorstellungsrepräsentanz* é o significante binário (LACAN, 1964/1998, p. 207).

Temos, então, como central na constituição do recalque original (*Urverdrängung*), o ponto de atração apontado por Freud e que permitirá “todos os outros recalques, todas as

¹⁹ Tradução livre do texto em alemão.

outras passagens similares ao lugar do *Unterdrückt* [suprimido], do que é passado por baixo como significante” (LACAN, 1964/1998, p. 207).

No que o primeiro significante, o significante unário, surge no campo do Outro, e no que ele representa o sujeito para um outro significante, esse outro significante tem por efeito a *afânise* do sujeito. Vislumbra-se, nesse movimento, a possibilidade do deslizamento da cadeia significante.

Enquanto a alienação, primeiro tempo da operação, se funda na subestrutura da reunião, a separação vai se fundar na interseção ou produto, sendo simbolizado por um (*e*). Temos sempre na interseção de dois conjuntos os elementos que pertencem a ambos. Aqui essa interseção vai conter duas faltas, motoras de uma dialética: falta que o sujeito encontra no Outro, que é própria da estrutura do significante. Nos intervalos do discurso do Outro, reside a metonímia, que faz deslizar o desejo do Outro, que faz o sujeito apreender algo do desejo do Outro e formular “todos os porquês” (LACAN, 1964/1998, p. 203).

A outra falta é aquela trazida pelo sujeito e que responde a pergunta trazida pela falta anterior ao seu próprio desaparecimento. Desaparecimento que corresponde à sua *afânise*, ao se submeter ao sentido dado pelo Outro. Falta produzida pela perda do “ser”, intrínseca à alienação, com que o sujeito joga, experimentando a reação do Outro à sua ausência e o primeiro objeto que ele propõe é a sua própria falta: “pode ele me perder?” (LACAN, 1964/1998, p. 203).

Lacan continua: “uma falta recobre a outra. Daí a dialética dos objetos do desejo” (LACAN, 1964/1998, p. 203); o Outro retorna lá. Na alienação, vimos que há a falta do sujeito, vinculada ao significante da *afânise*, que obtura o que o significante pode dar de “ser” ao sujeito. Essa falta é recuperada com a falta do sujeito como objeto para o Outro. Na separação, então o sujeito irrompe na cadeia significante. A operação de separação permite que o sujeito encontre um espaço entre os significantes de onde irá se constituir seu desejo. No que seu desejo é desconhecido, o sujeito retorna então ao ponto inicial, que é o de sua falta como tal.

Todo esse complexo processo nos indica que alienação e separação não são fases ou patamares estáticos, pelo contrário, são um processo dinâmico, sem reciprocidade, e marcado “pela torção do retorno” (LACAN, 1964/1998, p. 203). Processo que remete a uma oscilação permanente que a clínica verifica no movimento do sujeito, alienação e separação, como uma alternância que sempre se renova. Lacan faz uma espécie de jogo de palavras, a partir da palavra separação, remetendo a um “engendrar-se” (LACAN, 1964/1998, p. 202), sentido pelo qual a separação, que é limitada, permite ao sujeito chegar à posição, o mais perto

possível, daquilo que podemos chamar de liberdade: a dialetização da falta no Outro.

A escola é um lugar privilegiado para que o sujeito aluno comece a dar sinais do seu encontro com a falta no Outro, sobretudo no início da adolescência, quando o sujeito percebe nos outros, enquanto semelhantes, a diferença inerente de cada sujeito. Outros semelhantes que já não refletem tão harmoniosamente a imagem especular do sujeito adolescente. Na escola, onde temos preferido trabalhar com os adolescentes, nos posicionamos sempre atentos às limitações e possibilidades de suas escolhas e movimentos:

O adolescente é esse sujeito que escolhe sustentado na alienação ao Outro, mas inscrevendo, na relação com o Outro, a vertente da separação. O trabalho da adolescência se inscreve na elaboração desse binômio: alienação e separação. Atravessá-la é também suportar o fato humano de que somos todos alienados e, ao mesmo tempo, poder tirar conseqüências absolutamente singulares dessa mesma alienação — e se servir dela! (ALBERTI, 2004, p.63).

Dessa forma, pensamos que a instituição escolar pode guiar-se levando em consideração esse movimento singular do sujeito adolescente para que possa ajudá-lo *a se servir* do binômio alienação e separação. Não lhe dando respostas prontas e absolutas, mas incentivando-o a elaborar suas próprias questões e respostas parciais, buscando seu próprio e único jeito. Principalmente se houver dentro dessa instituição um psicanalista que chame atenção para a complexidade, a relevância e os possíveis desdobramentos desse processo — como tentaremos desenvolver adiante.

2.2 O eu, o sujeito e a angústia na tripartição – Real, Simbólico e Imaginário:

Para começarmos a articular aqui a teoria Lacaniana dos três registros (Real, Simbólico e Imaginário) e sua contribuição para pensarmos o sujeito da psicanálise, trazemos uma trecho da *Obra Clara*, de Milner (1996):

Ao intervalo de tempo em que os dados turbilhonam antes de cair, a doutrina [psicanalítica] deu um nome: emergência do sujeito, o qual não é o lançador (o lançador não existe), mas os próprios dados enquanto estão em suspensão. Na vertigem desses possíveis mutuamente exclusivos, espoca enfim, no momento ulterior em que os dados caem, o flash do impossível: impossível, uma vez caídos, que eles tenham outro número sobre sua face lisível. Onde vemos que o impossível não está disjunto da contingência, mas dela constitui o núcleo central (MILNER, 1996, p.52).

Essa passagem nos remete à singularidade e evanescência do sujeito da psicanálise, marcado pelo impossível, o contingente e necessário. Lacan busca no trabalho de Charles Sanders Pierce noções que o ajudam a conceituar as instâncias psíquicas que compõem sua proposta de tripartição do aparelho psíquico (informação verbal)²⁰. O necessário, como o que cessa de se inscrever: o imaginário, que consiste; o contingente, como o que não cessa de se inscrever: o simbólico, que insiste; e o impossível, como o que não cessa de não se inscrever: o real, que *ex-siste*.

Dito isso, como podemos pensar a noção de sujeito ao nos remetermos ao impossível de simbolizar do Real, ao contingente do Simbólico, e à necessária construção de sentido do Imaginário? Revendo o percurso de Lacan, podemos afirmar que a tripartição estrutural: Real-Simbólico-Imaginário, estabelecida no decorrer do seu ensino, é extremamente importante para entendermos a essência das teses freudianas sobre o psiquismo. Lacan retirou das linhas e entrelinhas do texto de Freud, mediado pela sua clínica, esses elementos que “são categorias elementares sem as quais não podemos distinguir nada na nossa experiência” (LACAN, 1953-4/1986, p. 308). Trata-se de elementos absolutamente indissociáveis, que se entrelaçam e engendram a estrutura do psiquismo. Para Lacan, a distinção entre o eu e o sujeito está intimamente ligada a uma outra distinção, aquela entre o imaginário e o simbólico. O eu é da ordem do imaginário e do sentido, do necessário. O sujeito aponta para o simbólico, partido, posicionado entre os significantes, lugar do múltiplo sentido e da contingência. O trabalho de Lacan nessa distinção tem como um dos pontos de partida o conceito de imaginário, que fica evidenciado pela apresentação do conceito de “estádio do espelho” em 1936, durante a conferência na Sociedade Psicanalítica de Paris (SPP).

O estágio do espelho representa o momento inaugural de constituição da matriz imaginária do eu, momento no qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante. Mais tarde, em 1953, Lacan veio a definir o imaginário como um engodo, ligado à experiência de uma divisão entre o eu (*moi*) e o sujeito (*je*). Jorge (2000, p. 96) nos auxilia: “Assim, estabelecendo inicialmente a distinção fundamental entre o eu e o sujeito, Lacan distingue, a um só tempo, o imaginário do simbólico e indica a situação *excêntrica* do sujeito em relação ao eu”.

Na construção de sua teoria do significante, Lacan mostrou que o sujeito é duplamente dividido: uma primeira instância separa o eu imaginário do sujeito do inconsciente; uma segunda instância se inscreve no interior do sujeito, para representar sua divisão constituinte.

²⁰ Explicação concedida pelo psicanalista e professor Dr. Luciano Elia em aula ministrada no curso de pós-graduação em Psicanálise, Instituto de Psicologia da UERJ, no dia 12/05/2014.

Barrado, lacunar, evanescente, dividido pelos significantes que o constituem, assim é o lugar do sujeito; enquanto o eu representa a configuração de uma unidade, uma ilusão de completude construída imaginariamente.

Sobre a instância do real é importante destacar que, desde a Conferência de 1953, este já é apresentado como a parte do sujeito que nos escapa à análise. Depois, gradualmente, Lacan se aprofunda e tematiza o real definitivamente como o impossível de ser simbolizado e o que retorna sempre ao mesmo lugar. O real nos remete à falta originária da estrutura, à hiância constituinte do inconsciente. Articulando com o que apresentamos até o momento, podemos dizer que a realidade do sujeito é a montagem que este pode fazer do simbólico e do imaginário, enquanto o real é aquilo que escapa a essa realidade, que não se inscreve de nenhum modo pelo simbólico, apontando o traumático, o inassimilável, o furo, o sexo. Pontua Jorge (2000, p. 97): “situada na base da realidade psíquica, a fantasia é constituída pelo simbólico, pelos significantes do Outro, e mediatiza o encontro do sujeito com o que é inabordável enquanto tal – o real”.

Até 1970, Lacan conferiu ao simbólico um lugar dominante em sua tópica. Tanto que desde sua primeira conferência sobre o assunto, proferida em 1953, até 1970, ordenou os registros: o Simbólico, o Imaginário e o Real, explorando nesse momento a condição de que a análise retira sua eficácia do fato de que se desenvolve integralmente em palavras. A linguagem distingue o ser humano, tudo passa pela palavra, tratando-se sempre de símbolos, e de símbolos especificamente organizados na linguagem.

Somente quase vinte anos depois, em 1972, Lacan introduz a expressão *nó borromeano* para designar a união indissolúvel das três figuras topológicas, pois nesse tipo de nodulação, os nós estão amarrados uns aos outros (pelo menos três); de modo que, se cortarmos apenas um deles todos os outros se desligam simultaneamente. Nessa mesma época também, mais precisamente depois do seminário RSI (1974-75, inédito), Lacan repensa a ordenação da trilogia em termos de Real/Simbólico/Imaginário, em função da primazia do Real, enquanto registro que rege e ordena a estrutura. A partir do real se presentifica o simbólico; a partir do simbólico, o imaginário. Destacamos que “de 1953 a 1974-75, a ordem das letras se alterou, mas não sua posição na sequencia da continuidade dos registros: $R \rightarrow S \rightarrow I \rightarrow R \rightarrow S \rightarrow I \rightarrow R \rightarrow S \rightarrow I \rightarrow R \rightarrow S \rightarrow I \rightarrow \dots$ ” (JORGE, 2000, p. 98), onde o real está sempre entre imaginário e simbólico.

Essa mudança fundamental colocou o simbólico num lugar muito mais preciso, em função da estrutura, efetivamente entre o real e o imaginário, ou seja, numa função mediadora. Dessa forma, também aponta o lugar do sujeito. O sujeito, em sua constituição,

recebe do Outro uma enxurrada de significantes e é no intervalo entre dois significantes (S1, S2) que surgirá o sujeito. Uma vez que o sujeito surge dentro da cadeia significativa, cabe ressaltarmos que “um significante é o que representa um sujeito para outro significante” (LACAN, 1964/1998 p.197). Logo, o significante não representa um sujeito para outro sujeito e sim para um outro significante, isso porque o sujeito não é um significante, mas surge entre dois significantes, surge na falta, na hiância entre um S1 e um S2, alienado aos significantes do Outro.

No território do real, percebemos que a angústia é exatamente o preço a se pagar pela construção subjetiva do sujeito. Lacan, no *Seminário, livro 10: a angústia* (1962-3/2005), transmite que a angústia é um afeto especial que “tem estreita relação de estrutura com o que é um sujeito” (1962-3/2005, p. 23) e afirmará, mais adiante, que “é um afeto que não engana” (1962-1963, p.125), denunciando a ilusão narcísica do eu e apontando o lugar de escansão do sujeito. O sujeito surge de sua relação com o Outro. Assim, nos alerta Rinaldi (2000) que:

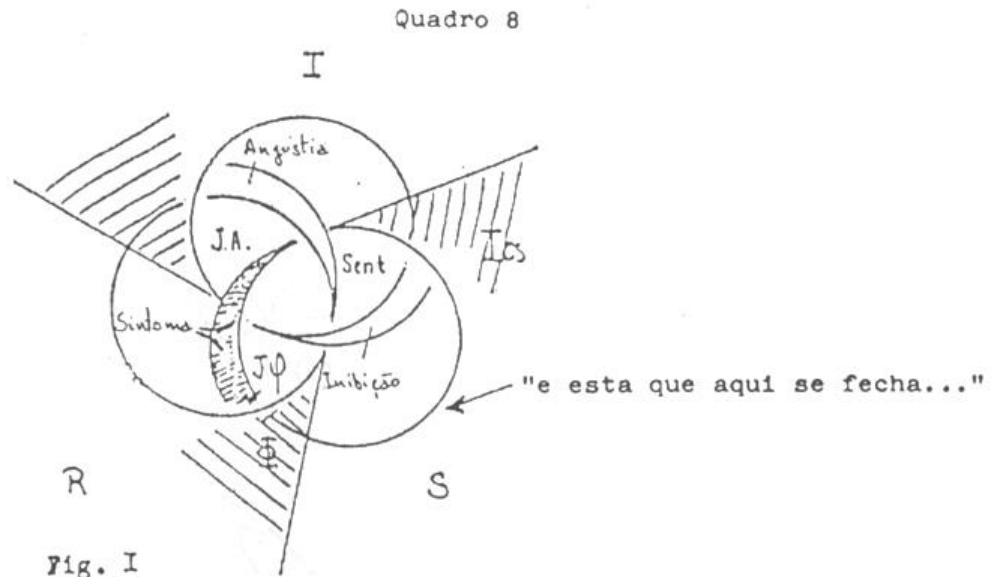
Nessa relação ao Outro, o sujeito se inscreve como um quociente, isto é, como um resultado dessa marca significativa. Mas há um resto, um resíduo, no sentido mesmo da operação matemática da divisão. Esse resto, esse racional, esse enigma, é o *objeto a*, única garantia da alteridade do Outro. A problemática da angústia se vincula ao desejo do Outro justamente enquanto estrutura portadora desse enigma, nesse ponto de falta que faz do Outro o Outro (RINALDI, 2000, p.2).

O objeto *a* é o nome que Lacan inventou para nomear esse enigma, essa falta, a partir do totalmente variável objeto da pulsão, já marcado por Freud em *As Pulsões e suas Vicissitudes* (1915/1974). É devido a uma relação absolutamente estrita entre “falta” e “desejo”, que Lacan fala do objeto *a*, como o objeto causa do desejo. O psicanalista situou o objeto *a* exatamente na região onde real, simbólico e imaginário têm sua área de interseção dentro do nó borromeano. Assim, o objeto *a* participa simultaneamente dos três registros que formam a estrutura; é também essa região o lugar de amarração do nó. Quanto a essa intersecção, indica Jorge (2000):

Assim, o objeto *a* tem várias aparências imaginárias – grafadas por Lacan como $i(a)$, ou seja, imagens de *a* –, que podem se construídas para cada sujeito por intermédio do simbólico, dos significantes do Outro referentes às inserções históricas singulares de cada um. Mas a dimensão que mais importa e que o configura propriamente como objeto *a*, é o seu estatuto real, que lhe confere sua *ex-sistência* – *ex-sistência* que designa o que está fora do registro do simbólico (JORGE, 2000, p. 140).

É essa dimensão do objeto *a*, de resto heterogêneo impossível de simbolizar, que está intimamente envolvida na causação da angústia. Esse resíduo, enquanto objeto que escapa à

imagem especular, é o objeto *a* que ocupa o centro do nó borromeano. Propomos, então, o sujeito da psicanálise considerando suas dimensões – real, simbólica e imaginária. O nó borromeano de Lacan traz em sua essência a importância dessas articulações. Acrescentamos, agora, um dos quadros usados por ele no Seminário R.S.I:



Fonte: Lacan (1974, quadro 8).

Na intersecção entre real e imaginário, Lacan localiza o Gozo do Outro (JA), e muito próximo a este o lugar da angústia, estrutural desde o nascimento do sujeito e corporal, apontando a possibilidade da falta faltar, e marcando para o sujeito que o impossível está sempre à espreita. Entre o real e o simbólico encontramos o gozo fálico ($J\phi$), situado fora do corpo, mas com efeitos nos corpos, pois é ordenado pelo significante, lugar do sintoma como suporte do sujeito na sua relação com o Outro, mostrando que o contingente e o equívoco da linguagem são as ferramentas que o sujeito dispõe para tentar mediar o Real e Imaginário. Na intersecção entre o Imaginário e o Simbólico, o gozo do sentido, possibilita ao sujeito a construção de sentidos, sempre necessária, na tentativa sem fim de evitar a angústia do *nonsense* do real. Mas também é lugar da inibição paralisante das funções, que Freud (1925d/1976) já nos apontava, incidindo sobre a representação do corpo, quando inflacionadas pelo excesso de sentido sexual.

Passemos agora ao movimento do sujeito na rede da angústia, em função de sua relação com o objeto *a*, tendo como base nossa observação dos sujeitos no consultório e dentro da instituição escolar.

2.3. O que não se relaciona com a angústia?

Estou me sentindo um estreante, com todas as angústias... Angústia é ótimo.

Cazuza, no ano de 1985, em entrevista realizada por ocasião do lançamento de seu primeiro disco solo, após deixar a Banda Barão Vermelho

Lacan, no início do *Seminário 10: a angústia* (1962-63/2005), nos alerta que é à agudeza da angústia que temos de nos ater, uma vez que, como psicanalistas, trata-se do afeto através do qual somos solicitados (LACAN, 1962-63/2005, p. 24). E como psicanalista dentro das unidades escolares, não é muito diferente. No nosso dia a dia, no consultório e nas escolas, testemunhamos os vários sujeitos que habitam esses espaços, seguindo com a angústia ou tentando evitá-la, e não nos abstermos de observar seus sinais e acolher os desdobramentos dos diversos “movimentos” relacionados com a mesma.

Sendo um afeto, a angústia não é da ordem da linguagem. Ela denota algo que não é do campo do significante, que não é significantizável, nomeável. Quando a angústia se significantiza, é nomeada, ela deixa de ser angústia e ao deixar de ser angústia é que podemos pensar nas diferentes formas (nomes) que assume. E essa é uma das formas com as quais temos tentado guiar nossa prática: abrindo espaços para que isso, que a princípio não tem nome, possa de alguma forma fazer parte do trabalho pela fala única de cada sujeito.

Lacan, partindo do texto *Inibição, sintoma e angústia*, de Freud (1925/1976), começa a representar os diferentes movimentos que se relacionam com a angústia, estabelecendo uma hierarquia em três patamares, formalizada nesse seminário e cujo quadro matricial abaixo nos ajuda a discernir:

Inibição	Impedimento	Embaraço
Emoção	Sintoma	Passagem ao ato
Efusão	Acting out	Angústia

Quadro da angústia; fonte: Lacan (1962-63/2005, p.89).

Lacan enfatiza que diante da angústia não existe rede de proteção; escorado na

metáfora do equilibrista, acrescenta: “Tomo como corda apenas o título, *Inibição, sintoma e angústia*. Salta ao entendimento, por assim dizer, que esses três termos não são do mesmo nível. Isso é heteróclito, e foi por essa razão que os escrevi em três linhas, e desnivelados” (LACAN, 1962-63/2005, p.18). Lacan começa marcando que esses três termos não estão no mesmo plano.

Quinet (2012), comentando esse seminário, coloca que a primeira coisa que Lacan vai abordar é que o sintoma é um sinal do sujeito; a angústia é um sinal do objeto, o que é bem diferente. O sintoma, posicionado no centro do quadro, o sujeito pode negar que é sintoma, pode tentar anular, rejeitar, mas a angústia não; diferentemente de um sintoma, não traz ambiguidade nenhuma.

Podemos, por exemplo, nos remeter a conversão histérica em Freud: durante uma crise de conversão não há angústia. Quando o sujeito histérico se angustia, ele não sintomatiza, quando sintomatiza não angustia. A descarga do afeto do corpo que se transforma em uma conversão histérica, é como que um curto circuito da angústia. O sujeito faz uma espécie de economia da angústia para poder estabelecer um sintoma. Na angústia, o sujeito tem ou não tem, não há possibilidade de negá-la, pois ela presentifica algo de uma certeza absoluta e não admite uma divisão do sujeito em relação a ela. O que é singular da angústia é que “ela não é sem objeto” (LACAN, 1962-63, 2005, p. 101).

Trata-se de um objeto obscuro, já tratado no início deste capítulo, que Lacan está se referindo, ainda sem nomeá-lo diretamente, o objeto *a*. O objeto *a* é o que está em questão na angústia, no desejo e no gozo. O autor, buscando uma localização mais precisa da angústia, pergunta um tanto irônico: “o que é que não se relacionaria com a angústia?” (LACAN, 1962-63/2005, p. 20). Ele aponta para o que desenvolverá ao longo de todo esse seminário, consolidando *a angústia como estrutural no sujeito da psicanálise*.

Lacan propõe, então, a construção de uma matriz, que o permite grafar de modo didático algumas relações importantes, distinguindo dimensões para enxergar com mais clareza. Trata-se do quadro acima, que é um modelo bidimensional simples: no eixo horizontal do quadro temos a ideia de dificuldade crescente e no eixo vertical a ideia de movimento crescente. No primeiro termo, *inibição*, Lacan localiza a dimensão do movimento (locomoção) no seu sentido mais pleno e chama a *inibição* de paralização do movimento, uma “freada” (LACAN, 1962-63/2005, p.18). O psicanalista se atém à raiz etimológica de cada palavra empregada no quadro e, seguindo na linha horizontal, na coluna seguinte, acima da palavra sintoma, propõem a palavra *impedimento*, *impedicare*, pois “estar impedido é um sintoma” (LACAN, 1962-63/2005, p.19). Dito de outro modo, é ser apanhado na armadilha da

imagem narcísica, ilusão de completude:

O impedimento ocorrido está ligado a este círculo que faz com que, no mesmo movimento com que o sujeito avança para o gozo, isto é, para o que lhe está mais distante, ele depare com essa fratura íntima, muito próxima, por ter-se deixado apanhar, no caminho, em sua própria imagem, a imagem especular. É essa a armadilha (LACAN, 1962-63/2005, p.19).

O que importa a Lacan não é o impedimento da função, termo de referência em Freud para a inibição, tampouco o impedimento do movimento, que fica sim dificultado, mas o impedimento do sujeito, que só pode caminhar sobre a égide da falta-a-ser, enquanto castrado. Lacan busca o que acontece no nível da angústia e, passando pela coluna do sintoma, propõe, a seguir, o termo *embaraço*. Recorrendo à origem etimológica de embaraço: *imbaricare*, o autor localiza uma clara alusão à *barra*, em latim. Lacan aponta que o sujeito se barra (sujeito barrado) na tentativa de encontrar algo em que se escorar. Então, no eixo da dificuldade, na primeira fileira horizontal que começa com a *inibição* temos o *impedimento*, relacionado ao sintoma, e, na sequência, uma espécie de variação da angústia em sua forma mais leve: o *embaraço*, onde se marca a maior dificuldade do sujeito diante dela.

No eixo vertical do quadro, que tem o movimento como sua referência, abaixo do termo *inibição*, é proposta a palavra *emoção*, o que implica que emocionado o sujeito vivencia uma dificuldade semelhante a da inibição; porém, com um movimento um tanto maior. Lacan ressalta a emoção, enquanto uma reação catastrófica de lançar-se fora da linha do movimento, porque é ele próprio, o movimento, que se desagrega aqui.

Abaixo da *emoção*, Lacan propõe o termo *efusão*, em francês *émoi*. O termo *émoi* pode também ser traduzido por *perturbação*, *comoção*, *desassossego*, *efervescência*, *tumulto*, *desnorteamento*. Palavra essa que na Física é usada para nomear a passagem de um gás de um compartimento a outro, através de um orifício de diâmetro muito reduzido na parede que liga os compartimentos, quando há uma diferença de pressão entre estes – ou seja, que remete também a sair, escoar. Lacan se preocupa, nesse momento, em marcar a distância que existe entre emoção e efusão: “efusão nada tem a ver com emoção” (1962-63/2005, p. 21) e aproxima a efusão de uma queda de potência, perda de força. O sujeito está um tanto mais próximo da angústia e pressionado lhe falta a ação, aquele *o que fazer*.

Partindo do termo *inibição*, a *emoção* ocupa, então, o segundo lugar no sentido do que significa a inibição na vertente do movimento. A *efusão*, o terceiro lugar nessa coluna, remete à perturbação, o perturbar-se como tal, o perturbar-se mais profundo na dimensão do movimento, assim como é o embaraço máximo da dificuldade atingida no sentido do que

significa a inibição na vertente da dificuldade (LACAN, 1962-63/2005, p. 22). Lacan ensina que a angústia não é uma emoção, nem uma comoção, tampouco é uma inibição, nem um impedimento, mas que entre emoção e embaraço, reafirma que a angústia é um afeto que tem uma estreita relação estrutural com o que é um sujeito (LACAN, 1962-63/2005, p. 23).

O nome dessa lição do seminário é *A angústia na rede dos significantes*, cuja aula comenta Lacan: “O que há de melhor sobre as paixões está preso na malha, na rede da retórica. Não é por acaso. Os significantes no quadro negro são isso, a rede.” (LACAN, 1962-63/2005, p. 23). A metáfora da rede de segurança, já usada por ele nessa lição, nos parece agora mais esclarecedora, pois, apesar da tentativa de amarração (simbólica/imaginária), o que realmente caracteriza a rede é o espaço vazio, sendo no lugar vazio (que nos aponta o Real) que reside a agudeza da angústia e que, cedo ou tarde, escapa às tentativas de amarração. Nesse momento do seminário, Lacan deixa vazias as casas ocupadas pelo *acting-out* e pela *passagem ao ato*, justificando que esse é um assunto do máximo interesse quanto ao manejo da angústia, que desenvolveremos a seguir.

Um pouco antes de retomar o quadro acima, na lição de número seis, *O que não engana*, Lacan invoca o termo freudiano que ele chama de magistral: *unheimlich*, declarando:

“Súbito”, “de repente” — vocês sempre encontrarão essas expressões no momento da entrada do fenômeno do *unheimlich*. Encontrarão sempre em sua dimensão própria à cena que se propõe, e que permite que surja aquilo que, no mundo, *não pode ser dito*” (LACAN, 1962-63/2005, p. 86. Grifo do autor).

Freud, no texto *O estranho* (1919/1976), chama de *unheimlich* o estranho familiar, uma impressão de horror, que, ambigualmente, se liga a algo familiar desde sempre e que apesar de conhecido há muito tempo, paradoxalmente, parece alheio ao sujeito, mas é ele. Algo que está fora e que também está dentro, aquilo que não deveria aparecer, mas de repente: aparece. O sujeito se dá conta que algo deveria estar bem e não está. Na angústia existe algo absolutamente prevalente, tomando o que Freud coloca como *unheimlich*, estranho e familiar, o íntimo, aquilo que deveria ficar no segredo, na sombra, mas que conseguiu sair. Da mesma forma, a angústia acontece quando está tudo aparentemente calmo e, de repente, é o retorno do objeto *a*. O objeto *a*, por estrutura, retirado do simbólico, volta. No momento em que volta, lá onde deveria estar, aí temos a angústia. A inquietante estranheza é a presença de algo que não deveria comparecer.

Lacan associa o *unheimlich* à relação entre a *cena* e o *mundo*. O *mundo*, nesse seminário nos é apresentado por Lacan como o “lugar onde o real se comprime” (LACAN,

1962-63/2005, p.130). A *cena* é a cena do Outro enquanto lugar “onde o homem como sujeito tem que se constituir, tem de assumir um lugar como portador da fala” (LACAN, 1962-63/2005, p.130). Mas só pode fazê-lo em uma estrutura de ficção, revelando sua verdade. A cena é então o espaço do sujeito, que se reconhece em sua imagem, que conta sua história, que conta sua verdade – sempre uma estrutura de ficção. A cena é do Outro porque a estrutura de ficção do sujeito é construída com a linguagem, com a enxurrada de significantes vindos do Outro. Vivemos na cena ordenada pela norma fálica, barrados. A realidade compartilhada é uma cena. Referenciados por esse seminário podemos pensar o *mundo* como tudo o que não está na cena, lugar onde não se está mais na ficção e sim próximo do real.

O *unheimlich*, que subitamente invade a cena/sujeito, é intimamente relacionado com a angústia por Lacan, que nos ensina: não podemos reduzir a angústia à expectativa, à preparação, a um estado de alerta. A expectativa pode até servir para o enquadramento da angústia, mas não há necessidade da expectativa: “a angústia é quando aparece nesse enquadramento [da cena] o que já estava ali, muito mais perto, em casa, *Hein*” (LACAN, 1962-63/2005, p.87). Isso que aparece subitamente na cena, Lacan chama então de hóspede, que não é o habitante da casa, mas o hostil lisonjeado, apaziguado, aceito, que não passou pelos desvios, redes, peneiras do reconhecimento da linguagem. Algo que escapa ao significante, mas nem por isso deixa de ter um objeto:

A angústia tem um tipo de objeto diferente do objeto cuja apreensão é preparada e estruturada pela grade do corte, do sulco, do traço unário, do *é isso* que sempre funciona [...]. Os significantes fazem do mundo uma rede de traços em que a passagem de um ciclo a outro torna-se então possível. Isso quer dizer que o significante gera um mundo, o mundo do sujeito falante, cuja característica essencial é que nele é possível enganar (LACAN, 1962-63/2005, p.87).

Somente por causa do significante ocorre algo que só pode se suceder com o humano: o engano, equívoco inerente ao simbólico. A angústia, que escapa do jogo do significante, e por isso da ordem do real, “é aquilo que não engana, o que esta fora de dúvida” (LACAN, 1962-63/2005, p.88). O que está fora de dúvida nos remete à certeza e quando se trata da angústia nos deparamos com uma certeza assustadora. O que Lacan traz à tona ao frisar o engano presente no significante é a angústia sendo aquilo que não engana, remetendo-nos a algo da certeza. Daí tem-se a dicotomia: certeza (angústia) / engano (significante).

O sujeito, diante da certeza da angústia que não engana, pode e deve tentar encontrar significantes que se articulem a ela. Como a angústia não pode ser reduzida a um significante, o sujeito vai, conseqüentemente, se enganar, tropeçar. Se há significante, logo sempre haverá

também engano, mas se há significante há também o deslizamento da cadeia significante, permitindo o sujeito advir nos intervalos entre os significantes encadeados. Não conseguindo converter a angústia em um elemento passível de deslizar na cadeia significante que o determina, resta ao sujeito agir:

Penso que, neste ponto, vocês me deterão para me lembrar que afirmei mais de uma vez, sob formas aforísticas, que toda atividade humana desabrocha na certeza, ou gera a certeza, ou que, de modo geral, o referencial da certeza é essencialmente a ação. Pois bem, sim, é claro. E é justamente isso que me permite introduzir agora que talvez seja da angústia que a ação retira sua certeza. Agir é arrancar da angústia a própria certeza. Agir é efetuar uma transferência de angústia (LACAN, 1962-63/2005, p.88).

A certeza advém ao sujeito por meio da ação, não do pensamento. O pensamento, ao tentar dominar o fenômeno, faz dele um significante, se engana, tropeça, falsifica o livro contábil (LACAN, 1962-63/2005, p.89). A ação tem muito a nos dizer sobre a angústia e assim podemos articular a incorporação das duas variantes fundamentais da ação no quadro que Lacan propôs acima: o *acting-out* e a passagem ao ato.

2.4 O *acting out* e a passagem ao ato:

Temos sido convocados a atuar nas escolas, prioritariamente, em situações “emergenciais” de inadaptação do aluno ao ambiente escolar, de descontrole dos sujeitos e de todo tipo de violência que pode se desdobrar a partir desse descontrole; e geralmente, por escolha nossa, envolvendo os adolescentes. Temos atendido também alunos que relatam supostas tentativas de suicídio e ideias suicidas. Observamos que o movimento do sujeito aluno, diante de sua própria angústia, tende a potencializar a angústia dos sujeitos, familiares e profissionais da educação ao seu redor. Deparamo-nos com uma espécie de *espiral* de angústias, que em nada ajuda esse aluno a encontrar um apoio simbólico capaz de auxiliá-lo a elaborar a falta no Outro. Alberti (2009), estudando os escritos de Freud de 1910 a 1914, sobre o sistema escolar, aponta sua preocupação sobre a grande incidência de suicídios entre jovens da época e resume o pensamento de Freud nesse momento anterior à segunda tópica da seguinte forma: “[...] a posição de Freud é que os jovens não encontram, do lado dos substitutos dos pais, ou seja, do Outro social, uma “influência mantenedora da vida” que os sustentem em seu esforço de maturação” (ALBERTI, 2009, p. 92).

O profissional da educação, enquanto possível representante do Outro para o sujeito aluno, pode ter um papel importante nesse complexo processo vivido com intensidade pelo sujeito adolescente: elaboração da falta no Outro. No enigma presente nessa operação – o que quer o Outro? – trata-se, como Freud transmite, de um esforço enorme desse sujeito em caminhar elaborando questões em direção a alguma maturação. Esforço que pode encontrar certa sustentação no encontro com os outros que cercam o adolescente e estão presentes nas instituições escolares.

Uma vez que estamos estudando o movimento desses sujeitos frente à angústia na relação com o Outro, precisamos nos deter sobre o *acting out* e a passagem ao ato. Movimentos que muito interessam à psicanálise, pois colocam em cena uma relação singular do sujeito com o Outro, na qual o objeto *a* se presentifica. Relação esta, que como já desenvolvemos, é marcada pela função de resto e sobra da operação de corte que funda o sujeito.

O *acting-out* é posicionado no *quadro da angústia*, entre *efusão* e *angústia*, e devido a seu maior índice de movimento em relação ao *sintoma*, este fica abaixo daquele, implicando nessa posição uma convocação à interpretação. Enquanto a *passagem ao ato* vai ser posicionada num índice extremo no eixo da dificuldade, abaixo do *embaraço*. Diante de tanta dificuldade, o sujeito, identificado com o objeto *a*, cai como forma última e às vezes definitiva de evitação da angústia, levando-o a apagar literalmente sua existência.

Lacan, nesse momento do *Seminário 10: a angústia* (1962-63/2005), faz um extenso comentário sobre o caso de Freud conhecido como *A jovem homossexual* e publicado como *A psicogênese de um caso de homossexualidade numa mulher* (1920b/1976). A jovem em questão é da elite da sociedade de Viena e exibe sua paixão por uma Dama de má reputação, uma cortesã que recebia dinheiro para programas com moças, rapazes e casais. A Dama era cortejada pela jovem à moda do amor cortês:

No amor cortês o cavalheiro se sacrifica pela dama e contenta-se com favores os mais minguados, os menos substanciais e até prefere contar apenas com estes. Quanto mais o objeto de seu amor vai além do que poderíamos chamar de recompensa, mais ele superestima esse objeto de eminente dignidade (LACAN, 1962-63/2005, p. 123).

Assim comportava-se a jovem com a Dama, levando-lhe flores e passeando a seu lado de braço dado nas ruas de Viena. “A boataria pública deixa claro para a jovem a má reputação de sua dama e a exaltação amorosa vê-se reforçada pela meta de salvá-la” (LACAN, 1962-63/2005, 123). A jovem agia como um modelo de cavalheiro tentando mostrar ao pai como se

deve amar uma mulher. A Dama é para jovem o instrumento ideal devido a sua má reputação na medida em que escolhe um objeto que não lhe dá recompensas significativas e possibilita a questão do salvar a Dama. Mas, Freud, com muita perspicácia, percebe que o objeto visado no movimento da jovem é o pai. As duas passeiam pela cidade em uma exibição provocativa, caminhando frequentemente na rua em que o pai da jovem tinha um escritório. Num desses dias, as duas cruzam com o pai da jovem e os olhares se encontram. Temos o que podemos chamar da cena dentro da cena, a cena do passeio (mostração) foi montada:

Saiu, certo dia, de passeio com ela, numa parte da cidade e em hora que não era improvável encontrar seu pai de volta do escritório. Assim aconteceu. O pai passou por ela, na rua, de olhar furioso para ela e sua companheira, de que, nessa época, vinha tomando conhecimento. Poucos momentos depois, ela atirou-se para dentro do corte ferroviário. A sua explicação das razões imediatas que determinaram sua decisão, pareciam inteiramente plausíveis. Confessara à senhora que o homem que lhes dirigira o olhar tão enfurecido era seu pai, e que ele proibira por completo a amizade entre elas. A dama encolerizara-se com isso e ordenara à jovem que a deixasse ali mesmo e nunca mais esperá-la ou a ela se dirigir: o caso tinha de terminar ali (FREUD, 1920b/1976, p. 201).

Para a Dama, muito provavelmente, essa aventura não passava de uma diversão da qual já estava cansada e, diante da insistência da jovem e de seus obséquios, decide não mais expor-se a grandes dificuldades e promove outra cena. A Dama, dentro da cena, escolhe por fim ao relacionamento com a jovem que, imediatamente após ouvir a fala de sua Dama, atira-se por cima da pequena barreira que a separa do canal em que passa o bondinho semissubterrâneo. A jovem ao jogar-se, ao deixar-se cair, passa ao ato, ou seja, enquanto sujeito se encaminha para sair da cena. Lacan evoca aqui, mais uma vez, o matema da fantasia ($\$ \leftrightarrow a$) dizendo que a passagem ao ato está do lado do sujeito, uma vez que este aparece apagado ao máximo pela barra. Barra que ele já havia associado à origem da palavra embaraço: “O momento da passagem ao ato é o do embaraço maior do sujeito com o acréscimo comportamental da emoção como distúrbio do movimento.” (LACAN, 1962-63/2005, p.129). É então que o sujeito, do lugar em que se encontra, se precipita e despenca fora da cena, ele *niederkommen lassen*. Nas palavras de Freud:

A tentativa de suicídio, como se podia esperar, foi determinada por dois outros motivos, além do que ela forneceu: a realização de uma punição (autopunição) e a realização de um desejo. Esse último significava a consecução do próprio desejo que, quando frustrado, a impelira ao homossexualismo: o desejo de ter um filho do pai, pois agora ela ‘caíra’ [*niederkommen*]²¹ por culpa do pai (FREUD, 1920, p. 201).

²¹ Freud faz um jogo de palavra com o verbo *niederkommen* que significa tanto ‘cair’ quanto ‘dar à luz’.

O termo *niederkommen lassen*, empregado por Freud, é interpretado como parir, dar à luz, como se deixar parir enquanto filha, e é interpretado por Lacan com um *laisser tomber*, deixar cair, como se diz *largar de mão*, desistiu, largou de mão. A jovem passa ao ato, desiste e se joga, *se larga de mão*, cai. Lacan ressalta que o termo *niederkommen*, para além do sentido de parir, ou deixar cair um filho, “é essencial para qualquer relacionamento súbito do sujeito com o que ele é enquanto *a* como resto” (LACAN, 1962-63/2005, p. 124). No início dessa lição e ao longo de todo seminário, Lacan enfatiza que é a partir do Outro que o *a* assume seu isolamento e é na relação do sujeito com o Outro que ele se constitui como resto. O resto que somos de uma relação sexuada sem completude e que é produzido para ser deixado cair como todo resto. Alberti (2009) nos ajuda:

Ao nomear a tentativa de suicídio da Jovem homossexual como um *Niederkommen* (cair, que, em alemão, equivoca com parir), Freud tenta compreendê-la por meio do equívoco significante, mas esse *Niederkommen* não dá conta da radicalidade do ato, uma vez que a radicalidade em jogo na tentativa de suicídio dessa jovem é da ordem do real, e não do simbólico. Ao passo que o ato simbólico opera um corte simbólico no real, a passagem ao ato subtrai o sujeito do registro do simbólico, para situá-lo no lugar do real: o sujeito deixa de ser um significante que se representa por meio da associação com outro significante, para se tornar aquilo que dele escapa à simbolização, identificado com o objeto *a* (ALBERTI, 2009, p. 84).

Dito de outro modo, faltando os recursos simbólicos o sujeito abandona a cadeia significante que o determina. Na passagem ao ato, o sujeito retorna ao se deixar cair no lugar de exclusão fundamental em que se sente ligado ao movimento constante de tentativa de separação do Outro, de onde vem todos os significantes. Exclusão que é a verdade última do sujeito do inconsciente, excluído de si mesmo, posto que é produzido por uma perda. O salto da jovem homossexual por cima da ponte é dado no momento exato do que Lacan chama de conjunção da lei com o desejo. As condições para que haja passagem ao ato são relacionadas por Lacan: a primeira é a identificação absoluta do sujeito com o *a* ao qual ele se reduz. É o que acontece com a jovem no momento do encontro com o pai, onde ela se vê como objeto, como resto, totalmente identificada a esse resto. A segunda é o confronto do desejo com a lei. Aqui se trata do confronto do desejo pelo pai, sob o qual se estrutura todo o comportamento da jovem com a lei presentificada pelo olhar do pai. É através dessa intrincada conjunção que a jovem se sente totalmente identificada com o *a*. Rejeitada, afastada, fora de cena, se deixando cair. Podemos então pensar a passagem ao ato, que Lacan chama de *largar de mão*, pela via dos conceitos de alienação/separação, uma característica estrutural da relação do sujeito ao Outro: separação, sempre parcial, às vezes, radical.

A propósito da lei e da importância da escola como espaço que pode oferecer algum

suporte ao sujeito aluno na sua posição frente ao Outro, Alberti (2004) nos alerta que:

Há duas leis possíveis de serem transmitidas pela escola: a lei veiculada pela função paterna enquanto barrando o desejo do Outro, ou seja, a lei que castra o Outro, e a lei da pura interdição que justamente não sustenta o sujeito enquanto desejante, mas tiraniza-o, exigindo que trabalhe deixando seu próprio desejo para Um depois (ALBERTI, 2004, p. 32).

Alberti (2004), comentando Freud, chama atenção para importância da figura do mestre nesse processo, marcado por um apelo do sujeito aluno. A lei veiculada pela função paterna considera o aluno sujeito de seu desejo, enquanto que a lei da pura interdição descaracteriza-o enquanto sujeito, aproximando-o do lugar de objeto do desejo do Outro. É por isso que Alberti (2004) chama nossa atenção para a fala de Freud quando, em 1910, durante uma discussão na Sociedade Psicanalítica de Viena sobre o suicídio, observa que os mestres deveriam se ocupar mais em sustentar o aluno a partir do lugar da função paterna: “Desse modo, os professores fariam algo melhor, se guardassem diante de seus secundaristas uma “superioridade benevolente”, já que existe algo na relação com o Outro – lugar ocupado aqui pelo mestre – que claudica diante do jovem” (ALBERTI, 2009, p. 92).

Podemos pensar numa analogia entre o olhar tirânico do pai da jovem homossexual, que precipita sua saída de cena, com a maneira como a escola, na figura de seus profissionais, eventualmente olha para seus alunos, e as possíveis consequências desse olhar. Pois, sem essa tal de “superioridade benevolente”, a escola pode reduzir seus alunos a objetos do Outro, posição que não é sem angústia. Voltaremos a essa questão no final desse capítulo.

Lacan (1962-63/2005) usa também elementos do famoso caso Dora, descritos em *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1905a/1989), para desenvolver a complexidade da passagem ao ato e do *acting-out*. Dora chega para a análise com Freud em outubro de 1901, afetada por diversos distúrbios nervosos: “dispnéia, *tussis nervosa*, afonia e possivelmente enxaquecas, junto com depressão, insociabilidade histérica e um *taedium vitae* que provavelmente não era muito levado a sério” (FREUD, 1905a/1989, p. 30). Seus pais encontraram uma carta de despedida, na qual Dora dizia não mais suportar a vida, (essa intenção de suicídio abalou-os muito, mas calcularam que ela não era séria). Pouco depois, a moça sofre de uma perda de consciência seguida de amnésia, logo após trocar palavras com o pai. Fatos que foram decisivos para que seus pais a levassem para o tratamento. Como veremos a seguir, “a perda de consciência de Dora, antes mesmo de chegar ao divã, já é um apelo ao Outro do saber e da verdade” (ALBERTI, 2009, p.86).

Dora sabia que seu pai tinha uma relacionamento extraconjugal por vários anos com a

senhora K., esposa do amigo do pai, o senhor K., que também sabia do romance. Dora é levada pelo pai à análise depois que acusa o senhor K. de lhe fazer propostas amorosas à beira do lago *Garda* em *Merano*, norte da Itália, lugar onde as duas famílias passavam férias juntas. Nessa célebre cena do lago ela esbofeteia o senhor K., sai da cena correndo ao redor do lago e alguns dias depois conta toda a trama para a mãe que leva o acontecido ao marido. O pai de Dora confronta o senhor K., que nega veementemente o acontecido. O senhor K., por sua vez, acusa Dora de ler livros pornográficos e imaginar coisas. Livros que a própria senhora K. lhe emprestara para depois também acusá-la de fantasiar histórias. O pai, diretamente envolvido na trama, se preocupa mais em esconder seu romance com a senhora K. e faz com que a filha passe por simuladora. Nas palavras de Freud: “ocorre que cada um dos dois homens evitava extrair da conduta do outro qualquer consequência que pudesse ser inconveniente para suas próprias pretensões” (FREUD, 1905a/1989, p.40). Freud atende Dora por onze semanas e faz um relato impressionantemente forte da trama como um quase romance moderno: “o drama inteiro gira em torno da introspecção através da qual a heroína (Ida) [chamada por Freud de Dora] mergulha, progressivamente, nas profundezas de uma subjetividade que se oculta de sua consciência” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 51).

Dora, na relação do pai com sua amante, a senhora K., tem participação atuante de várias maneiras. Entre elas, cuida dos filhos do casal K. para que a senhora K. passe seu tempo com o pai dela. Dora já aceitava os galanteios do senhor K. por vários anos, e aceitando-os, se fazia parte de uma espécie de quarteto: ela, a senhora K, o senhor K e o pai. Todos, Freud percebe, pareciam tirar alguma satisfação dessa situação: a mãe de Dora se empenhava na posição de esposa rica cuidando ativamente da casa; o pai ficava feliz com encontros com a senhora K.; o senhor K. se divertia tentando seduzir Dora; e esta, ainda adolescente, provavelmente se interessava em fazer parte do quarteto para poder tentar saber alguma coisa sobre o que é ser uma mulher para um homem, pressionada pelo chamado a se posicionar na partilha dos sexos, típico da adolescência. Dora provavelmente dirigia sua pergunta à senhora K., aquela que era desejada pelo pai e que já tinha sido desejada pelo senhor K.. Daí é possível especularmos vários desdobramentos: seu interesse na senhora K. a mantinha perto do senhor K. e do pai e assim Dora mantinha-se no quarteto de uma forma peculiar. Se o senhor K. deseja Dora independentemente do seu amor pela senhora K., seu pai também pode amá-la para além de seu desejo pela senhora K. Se o senhor K. quer Dora mesmo já possuindo sua esposa, seu pai também a quer para além da senhora K, e dessa forma ela pode ter algum valor como objeto no desejo do Outro (MIRANDA, 2012). Na análise a jovem queixa-se do pai e de sua amante, “impunha-se a ela a concepção de ter sido

entregue ao Sr. K. como prêmio pela tolerância dele para com as relações entre sua mulher e o pai de Dora” (FREUD, 1905a/1989, p. 40). Sentia-se negociada ao senhor K. como objeto de troca para que o pai pudesse ter seus encontros com a senhora K. Assim, Freud lhe aponta que, de certa forma, ela era conivente com toda a situação. Tudo parecia ir bem até que na beira do lago, algo acontece. Freud tenta fazer com que Dora se lembre das palavras exatas do Sr. K nesse momento especial. Ela lembra de apenas uma frase no meio de sua tentativa de sedução. O Sr. K diz para Dora: “Sabe, não tenho nada com minha mulher” (FREUD, 1905a/1989, p. 96). Dora dá-lhe a bofetada e se afasta as pressas.

Dora passa ao ato no momento de embaraço em que é colocada pela frase-armadilha, a armadilha canhestra do Sr. K. [...] A bofetada que Dora lhe dá nesse momento nada pode exprimir senão a mais perfeita ambiguidade - será que ela ama o Sr. K. ou a Sra. K.? Com certeza, não é a bofetada que nos dirá isso. Mas tamanha bofetada é um daqueles sinais, um daqueles momentos cruciais do destino que podemos ver repercutir de uma geração para outra, com seu valor de mudança de rumo num destino. O sujeito se encaminha para se evadir da cena. É isso que nos permite reconhecer a passagem ao ato em seu valor próprio e distingui-la de algo que é totalmente diferente, vocês verão, a saber, o *acting out* (LACAN, 1962-63/2005, p. 130).

O que caracteriza, então, a passagem ao ato, é que o sujeito se encaminha para sair de cena. Dora acaba com o suposto quarteto, se deixando cair como objeto. Na medida em que a Sra. K. não é interessante para o Sr. K., ela também não o é para o seu pai. Dora se identifica com o objeto *a* enquanto resto, excluída da cena, e como objeto desalojado ela se deixa cair. Aqui, tal como posto por Lacan como condição para a passagem ao ato, também temos a conjunção do desejo com a lei: o desejo pelo pai exercido através da Sr. K., já que Dora se interessa por ela enquanto objeto do pai; e o encontro com a lei, pois para desejá-la o Sr. K. diz que não deseja a Sra. K.. Dora e a jovem homossexual caem de um lugar como resto, como objeto *a* extraído do Outro, e passam ao ato nessa queda.

Lacan, com muita habilidade, nos demonstra que no caso de homossexualidade feminina a tentativa de suicídio é uma passagem ao ato, assim como “toda a aventura com a dama de reputação duvidosa, que é elevada à função de objeto supremo, é um *acting out*” (LACAN, 1962-63/2005, p. 136). Ao mesmo tempo que a bofetada de Dora é uma passagem ao ato, “todo o seu comportamento paradoxal na casa dos K., que Freud prontamente descobre com tanta perspicácia, é um *acting out*” (LACAN, 1962-63/2005, p. 136).

Retomando o caso da jovem homossexual, no qual Freud insiste na exibição (mostração) da conduta da jovem aos olhos de todos, Lacan, assim como Freud, também insiste na exibição exacerbada da jovem e observa que quanto mais escandalosa se torna a

publicidade do caso, mais a conduta da jovem se acentua e afirma que ninguém sabe exatamente do que se trata, mas não se tem dúvida de que é de outra coisa. (LACAN, 1962-63/2005, p.137). Escreve Freud:

Ela *queria* que o pai soubesse ocasionalmente de suas relações com a dama, do contrário ficaria privada da satisfação de seu desejo mais penetrante, ou seja, a vingança. Assim, tomou essa providência mostrando-se abertamente em companhia de sua adorada, passeando com ela pelas ruas próximas de onde o pai tinha seus negócios, e coisas semelhantes. Ademais, essa inabilidade absolutamente não era intencional (FREUD, 1920b/1976, p.198).

A cena que precede sua passagem ao ato é habilmente montada pela jovem, e toda essa movimentação dirigida ao pai é essencialmente alguma coisa que se mostra na conduta do sujeito e que tem uma ênfase demonstrativa orientada para o Outro, é uma demanda ao Outro, tem um endereçamento ao Outro. Ensina Lacan:

Tudo que é *acting out* é o oposto da passagem ao ato. Ele se apresenta com certas características que nos permitirão isolá-lo. A relação profunda e necessária do *acting out* com o *a*, é a ela que desejo levá-los como que pela mão, sem deixá-los cair (LACAN, 1962-63/2005, p.136).

No *acting out* o sujeito não sai da cena, não se deixa cair. Trata-se de toda uma série de condutas do sujeito que é dada como que para ser decifrada por aquele a quem é dirigida. Algo é mostrado fora de qualquer possível rememoração. Freud afirma que a jovem queria um filho do pai:

No exato período em que a jovem experimentava a revivescência de seu complexo de Édipo infantil, na puberdade, sofreu seu grande desapontamento. Tornou-se profundamente cônica do desejo de possuir um filho, um filho homem; seu desejo de ter o filho de seu *pai* e uma imagem *dele*, na consciência ela não podia conhecer. Que sucedeu depois? Não foi *ela* quem teve o filho, mas sua rival inconscientemente odiada, a mãe (FREUD, 1920b/1976, p.196).

No auge de sua adolescência, quando o pai então poderia virilizá-la como uma linda jovem que desperta o interesse dos homens e entregá-la no altar para que um homem lhe desse um filho, ele, o pai, dá um filho à sua esposa, mãe da jovem. Lacan retoma sua tese de que a sexualidade feminina não se encerra na maternidade afirmando que o filho, no caso, não tem nada a ver com a maternidade, mas sim com a “proteção de um retorno ao mais profundo narcisismo” (LACAN, 1962-63/2005, p.138).

O filho é então como uma outra coisa que a jovem homossexual queria tê-lo, ela o queria seguindo a doutrina freudiana da equação filho como um equivalente ao falo, ela o

queria como substituto do objeto como falta. É por isso que a jovem, tendo fracassado na realização de seu desejo, torna-se o que ela não tem; ela se coloca naquilo que não tem o falo e para mostrar que o tem ela o dá, “ela torna-se amante, *erastes*” (LACAN, 1962-63/2005, p.138).

O *acting out* tem, dessa forma, uma relação profunda com o objeto *a*, porque põe em jogo o que não pode ser dito por estrutura, põe em jogo o que o simbólico delimita como resto, como *a*, como pura perda. A jovem faz uma mostra para assinalar o desejo como outro. No *acting out* o desejo para se afirmar como verdade envereda por um caminho singular, pois a verdade não é da natureza do desejo. O desejo não é articulável, mas articulado objetivamente ao objeto causa de desejo, o objeto *a*.

O *acting out* é, por fim, a mostra de um desejo que não sabemos qual é. Ele se mostra como outro daquele que se mostra, mas é mostrando-se como outro que ele se designa. O *acting out* é uma mostra velada para o próprio sujeito, na medida em que isso fala nele, na medida em que poderia ser verdade. Verdade que se mostra de outra forma e põe em cena algo que é da ordem do impossível recordar porque implica um resto mais além da palavra. Orienta Lacan:

Entre o sujeito \$, aqui "Outrificado", se posso me expressar desse modo, em sua estrutura de ficção, e o Outro, A, não autenticável, nunca inteiramente autenticável, o que surge é esse resto, *a*, é a libra de carne. O que quer dizer que podemos fazer todos os empréstimos que quisermos para tampar os furos do desejo, assim como os da melancolia, mas lá está o judeu que, por sua vez, entende um bocado do balanço das contas e que, no fim, pede a libra de carne — creio que vocês sabem o que estou citando. É essa a marca que vocês sempre encontrarão no que é *acting out* (LACAN, 1962-63/2005, p.138, grifo do autor).

O judeu citado é o personagem Shylock, da peça de Shakespeare *O mercador de Veneza*, da qual Lacan retira a metáfora da libra de carne que é cobrada como pagamento de uma dívida: a entrada do sujeito na linguagem, no campo do Outro, tem um preço. Mas um preço impossível de ser pago, pois não é possível extirpar essa libra sem que o sujeito morra. Logo, a dívida não pode ser paga, como marca o texto da peça e o acerto completo de contas nunca fechará definitivamente. Como já desenvolvemos sobre o processo alienação/separação, vale lembrar que a separação do Outro é sempre parcial, e dessa operação inexata e quase financeira, sempre resta a libra de carne, o objeto *a*.

Vemos, através do caso da jovem homossexual, como no *acting out* o risco maior é de, como puro objeto *a*, o sujeito não ter lugar no desejo do Outro e tentar reencontrá-lo, passando ao ato. Esse, inclusive, podemos formular agora, é o grande apelo do sujeito no

acting out: saber qual o seu lugar no desejo do Outro. A jovem, com seu *acting out*, tenta inconscientemente mostrar ao pai como fazer para se colocar uma menina como objeto de desejo. O *acting out* mostra que ela é um *a* para o desejo do Outro e que disso seu pai se descuidou, deixando-a de fora uma vez que só tinha olhos para sua linda mulher.

Na passagem ao ato, o sujeito cai sem nenhum apelo, sem volta, tanto que a jovem homossexual poderia ter morrido ao se atirar na linha do trem. Na passagem ao ato não há significante algum e o *acting out* é inserido justo onde falta um significante. Há uma verdade em jogo que o sujeito comunica por trás do que se diz, comunica com o ato o que ele sabe, sem saber que sabe.

O sintoma, como o *acting-out*, também se apresenta como outro, porém não clama por interpretação – o sintoma não é um apelo ao Outro e só aceita a interpretação se houver a transferência, a inclusão do Outro. Em *A interpretação dos sonhos* (1900/1987), Freud escreve, pela primeira vez, sobre transferência de sentido, de um deslocamento de representações psíquicas, onde o desejo se apossa de formas alheias a ele, carregando-as de novas significações. É no caso Dora que Freud dá ao termo ‘transferência’ um significado mais especializado, emergindo o conceito:

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas (FREUD, 1905a/1989, p.110).

Com seus impasses diante do caso Dora, que é uma adolescente, Freud pode perceber a especificidade e prudência que o manejo da transferência requer dentro da empreitada da análise, e nesse momento eleva-a então a uma exigência indispensável do processo analítico: sem transferência não há análise, não há análise que não chegue a ela. Essa última criação de resistência do paciente antes de começar a produzir seu próprio saber sobre o sintoma é, de tal modo, um momento crucial em que o analista, “a partir de indícios ínfimos e sem incorrer em arbitrariedades” (FREUD, 1905a/1989, p.111), deverá apurá-la e manejá-la, colocando-a a serviço do tratamento.

O que está em questão é o manejo da transferência. O *acting out* põe em jogo uma clínica do impossível de dizer, uma clínica do real. O *out* em questão, o agir fora, não deve ser entendido como fora do campo da análise, mas fora do que se diz, no campo do real. Mas,

ainda assim, mesmo parcialmente, é preciso pela via da cadeia significante tentar contornar o objeto em questão: o *a*.

O sintoma, por sua vez traz uma diferença fundamental: é uma espécie de arranjo do sujeito para gozar e por isso ele se basta e não solicita o Outro. O sintoma implica o gozo, reflete Lacan:

O sintoma, por natureza, é gozo, não se esqueçam disso, gozo encoberto, sem dúvida, *untergebliebene Befriedigung*, não precisa de vocês como o *acting out*, ele se basta. É da ordem daquilo que lhes ensinei a distinguir do desejo como sendo o gozo, isto é, aquilo que vai em direção à Coisa, depois de ultrapassar a barreira do bem — referência a meu Seminário sobre a ética —, ou seja, do princípio do prazer, e é por isso que tal gozo pode traduzir-se num *Unlust* — para os que ainda não entenderam, esse termo alemão significa *desprazer* (LACAN, 1962-63/2005, p.140).

Seja no sintoma ou no *acting out*, o trabalho da análise exigirá sempre muita perspicácia do analista no que se refere ao manejo da transferência. O analista precisa considerar o objeto *a* enquanto aquilo que não pode ser dito. O analista não pode parecer como um grande Outro não barrado. O pequeno *a* precisa ficar do lado do analista, pois se ficar do lado do paciente, a cadeia significante pouco deslizará e o paciente atuará e o *acting out* poderá surgir no lugar daquilo que não pode ser dito.

2.5 Algumas considerações sobre o movimento dos sujeitos na escola:

Toda essa construção teórica de Freud e Lacan é calcada no dispositivo clínico clássico ou, melhor dizendo, no que Freud chama de “situação analítica” (FREUD, 1925b/1976, p.342). E a desenvolvemos aqui porque acreditamos que ajude a melhor escutar os sujeitos dentro da instituição escolar, com suas angústias e seus desdobramentos. Auxiliá-los, portanto, pois nos permite observar o movimento dos diversos sujeitos (alunos, pais e profissionais da escola), tentando pautar nossas possíveis intervenções considerando sua movimentação na rede da angústia, na relação de cada um com o Outro. Se as palavras faltam e a ultrapassagem da angústia para atingir o desejo claudica, o sujeito pode insistir na sua ultrapassagem ou tentar evitá-la. Para o sujeito adolescente, com quem temos trabalhado com mais frequência nas escolas, suas ações podem falar por ele, sobretudo se faltarem recursos simbólicos que o apoiem na vivência intensa do seu processo alienação/separação do Outro.

Como vimos no primeiro capítulo, o desamparo fundamental é intrínseco, está para

todos, e na adolescência o sujeito começa a perceber que não existe possibilidade de escapar dele. Consta que tanto os pequenos outros, enquanto semelhantes que tentavam ampará-lo, assim como o grande Outro, enquanto lugar que contém os determinantes simbólicos do sujeito, são faltosos. Constatação dolorosa saber que todos são castrados, mas de fundamental importância para que o sujeito apoiado em algum recurso, que lhe é transmitido pelos muitos outros da sua vida, possa construir uma forma única de enfrentar esse desamparo.

Alberti (2004), por essa via, desenvolve que a adolescência pode ser caracterizada por um longo percurso de elaboração de escolhas; escolhas que sempre envolvem a dimensão de uma perda difícil de elaborar. O adolescente, para melhor escolher, precisa de indicativos, referências primárias, que como Freud nos ensinou, são fornecidas ao longo de toda a infância como uma marca determinante. Quanto a esses indicativos, Alberti (2004) destaca:

O sujeito os recebe ao longo de sua vida pelos pais, educadores, colegas, meios de comunicação, enfim, do mundo a sua volta, através do que lhe é transmitido pela linguagem falada, escrita, visual, comunicativa, e ainda pelo silêncio. E pode continuar recebendo esses indicativos, direções, ao longo de todo processo adolescente, desde que não falte quem lhe possa transmiti-los (ALBERTI, 2004, p. 10).

Indicativos fundamentais e que não podem cessar de serem transmitidos e que pais e profissionais da educação, mesmo diante de uma recusa supostamente transgressora do adolescente, não devem se abster ou desistir de fornecê-los, mas sim buscar participar ativamente desse longo e árduo processo, pois a adolescência é também “um longo trabalho de elaboração da falta no Outro” (ALBERTI, 2009, p.31).

O sujeito adolescente, com a ajuda de muitos pequenos outros, vem desde sua mais tenra infância fazendo uma série suficiente de experiências que possibilitam que esse grande Outro faça agora parte dele, seja incorporado, o “que não impede que busque reconhecê-lo em substitutos ao longo de toda sua existência” (ALBERTI, 2004, p.13). Substitutos que, para muitos, também habitam o universo de sua longa escolarização. Com a chegada da adolescência é possível dizer que “o próprio inconsciente do adolescente é esse Outro agora, alteridade que o eu do sujeito não reconhece como sendo ele” (ALBERTI, 2004, p.13). A ponto de ser possível afirmar que “esse é um parâmetro determinante para estabelecermos o final da infância: a definitiva incorporação do Outro da infância” (ALBERTI, 2004, p.13). O sujeito adolescente, cada um a sua maneira e no seu tempo, deixa de ser tão dependente da idealização dos pequenos outros da sua infância, dos quais os pais são os representantes primordiais, mas não os únicos.

Uma das dificuldades desse processo passa também pela resolução do complexo de Édipo, momento que é caracterizado pela internalização das imagens paternas pelo sujeito e que agora passam a integrar o supereu:

A dificuldade da adolescência dependeria então da própria ferocidade desse supereu, o qual, quanto mais terrível é, mais aumenta as dificuldades do sujeito, seus conflitos, sobretudo no que diz respeito ao campo de sua sexualidade, ou seja, campo do desejo, que sempre é, de uma forma ou de outra, sexual (ALBERTI, 2009, p.37).

Freud demonstrou o quanto a questão da sexualidade é complexa e central na vida do sujeito, desde a infância, e o quanto os enigmas do sexo e da morte são angustiantes por denunciarem a incompletude (castração) e o impossível de nomear do real, que insiste em não se inscrever. Na adolescência, há um confronto com esses impossíveis de uma forma nova, pois agora “o sujeito já não pode crer na capacidade dos pais de defendê-lo dos encontros com o real” (ALBERTI, 2009, p.277). Encontros que são a essência desse período e que trará sempre algo de traumático, mal sucedido, impossível de ser simbolizado, pois é da ordem do real, “deixando o sujeito – na linguagem do senso comum – ‘sem palavras’” (ALBERTI, 2009, p.31). As palavras podem faltar para qualquer sujeito e quando as palavras faltam, advindo ao sujeito uma dificuldade extra de se representar nos intervalos da cadeia significativa, o agir tende a ganhar espaço, incrementado pela angústia que presentifica o objeto *a*, inominável.

Alberti (2009) expõe essa questão analisando o fato de que na literatura uma preocupação relacionada à adolescência é exatamente a chamada “tendência a agir”, preocupação extremamente comum também dentro das escolas, onde geralmente encontramos uma estrutura institucional avessa a movimentos. Há muitos profissionais da educação e pais, fiéis a esta estrutura, bastante empenhados em restringir o movimento dos corpos e da fala do sujeito. Gastam-se muito tempo e energia dentro das escolas tentando barrar o movimento do sujeito, basicamente porque seus profissionais já vivenciaram, em algum momento, os possíveis desdobramentos dessa tendência agir. O sujeito, adolescente ou não, age, sobretudo quando as palavras faltam e, às vezes, causam situações de perigo para sua própria integridade física e de outros a seu redor. Alberti (2009) pergunta-se:

Trata-se de um “não pensar duas vezes antes de agir” ou, ao contrário, de um “pensamento-ação”? Essas não são meras questões metafísicas, pois fuga, ingestão de drogas, anorexia, inibição da ação e tentativas de suicídio podem ser efeitos tanto da alienação quanto da separação devendo se responder à questão não de forma genérica, mas sim no estudo de cada caso particular (ALBERTI, 2009, p.63).

Os determinantes da ação do sujeito podem ser os mais variados e até levar a consequências as mais diferentes, logo não é produtivo estudá-los e agirmos diante desses fenômenos de forma generalizada. Como já desenvolvemos ao longo deste capítulo, se partirmos dos movimentos do sujeito diante da angústia estrutural na relação com o Outro, teremos duas construções teóricas de determinações distintas: como efeito de um pensamento-ação, o agir expõe a total alienação do sujeito ao Outro, onde o sujeito se apaga totalmente identificado com o discurso deste e, sem palavras, é totalmente guiado pelo desejo do Outro, remetendo-nos ao *acting out*; ou ainda o agir do sujeito pode ser uma tentativa de separação, levando o sujeito a se despedir da cadeia significante e buscar sair de cena, cair, libertando-se de tudo que o determina como sujeito no Outro, identificando-se com o objeto *a*, remetendo-nos a passagem ao ato.

Dito isso, o *acting out* e a passagem ao ato são movimentos que o sujeito adolescente pode vivenciar diante de suas primeiras experiências no processo alienação/separação do Outro. Porém, está para todos o enigma premente: que lugar enquanto sujeitos ocupamos no desejo do Outro? Todos enfrentam esse longo processo e constroem formas de lidar com esse enigma. O sujeito adolescente, talvez, só esteja vivenciando mais intensamente o processo, pois, como ressalta Quinet (no prefácio do livro de Alberti, 2009), sobre a frase de Alberti (2009) “difícil é dizer quando ela termina” (ALBERTI, 2009, p.253): “se a entrada da adolescência pode ser detectada, resta saber se, como o despertar da primavera do desejo, ela tem um fim” (QUINET, 2009, p.15).

Alberti (2004) também nos alerta que: “Além da alienação ao Outro, ou seja, além do fato de que todo desejo é sempre do Outro, para se exercer como desejante é preciso se separar. À medida que aí se exercita, o adolescente se torna cada vez mais ágil no trânsito entre alienação e separação” (ALBERTI, 2004, p.24). O ambiente escolar tem nos mobilizado exatamente por se mostrar um espaço privilegiado para a manifestação dos sinais desse movimento, presente desde sempre na relação do sujeito com o Outro, e sendo fundamental que o adolescente o exercite.

Lacan inclusive, usando uma metáfora, nos dá uma recomendação clínica, que nos auxilia a pensar as relações dos sujeitos no consultório e dentro do espaço escolar: “Em seus referenciais clínicos observem a que ponto *segurar pela mão*, para não deixá-lo cair, é absolutamente essencial num certo tipo de relações do sujeito. Quando se depararem com isso, tenham a certeza de que é um *a* para o sujeito” (LACAN, 1962-63/2005, p.136). Na escola, durante vários atendimentos, ouvimos sujeitos, que nos parecem, estão estendendo suas mãos na busca desesperada por algum suporte. Tal atitude nos remete ao galho de

figueira no qual Ulisses, durante seu naufrágio entre *Sila* e *Caribdis*, consegue se agarrar e escapar de morrer afogado e assim continuar sua viagem.

Perguntamos o quanto as mais variadas relações vivenciadas cotidianamente dentro da escola, entre os muitos sujeitos, podem ocupar esse lugar de objeto *a* para o sujeito? Para isso é preciso que haja sujeitos dispostos estender a mão e que consigam, pela via da transferência, manejar essa situação. Essa posição, inclusive, não tem nada de cômoda, pois, também avisa Lacan, que esse “*a* de que se trata também pode ser, para o sujeito, o mais incômodo supereu” (LACAN, 1962-63/2005, p.137). Realmente, não são poucos os alunos que dizem encontrar dentro da escola “perseguidores” ferozes, projeções do supereu, encarnadas nos outros, que quanto mais recebem mais cobram, e cujo simples olhar feroz tende a interferir no movimento dos sujeitos, tentando empurrá-los para a posição de objetos.

Para além da passagem ao ato e do *acting-out*, o movimento dos sujeitos é vital e inevitável. E nos perguntamos, também, se que podemos relacionar boa parte do turbilhão de situações ditas de “indisciplina” ou “perigosas” dos adolescentes na escola, predominantemente ao *acting-out*. Nele está em jogo uma cena que se oferece ao olhar do Outro, quando ocorre um apelo cifrado e enigmático; e quando o que é mostrado não é o que importa, mas sim aquilo que é impossível de dizer. No contexto dos muitos atos produzidos por todos os sujeitos do mundo, em especial daqueles que habitam a escola, não podemos classificá-los como uma falha constitutiva. Adolescentes, pais e trabalhadores da educação, são sujeitos em movimento e, como desenvolvemos aqui, estão lidando com algo de estrutural. Os movimentos poderão ocorrer em função da própria estrutura em que o sujeito se assenta, de onde não poderá evitar a emergência do objeto *a*, que é do Outro e ao mesmo tempo do sujeito, e por ser impossível de ser simbolizado não tem formatação definitiva, produz angústia e pode fazer o sujeito agir.

A aposta da psicanálise tanto no consultório quanto na instituição (que desenvolveremos no próximo capítulo) aponta para a emergência do sujeito. O sujeito convocado a falar permite que algo da ordem de uma representação simbólica mínima seja instaurada, dialetizando os sentidos do imaginário e possibilitando cingir o que *ex-siste* do real. Dessa forma, o sujeito, guiado pelo sintoma e atravessando sua fantasia, pode encontrar formas de dar algum contorno ao objeto *a*, pela fantasia. Esse objeto, libra de carne, tanto na sua versão causa de desejo como na versão desencadeadora de angústia, estará sempre em jogo no caminho do sujeito na busca eterna de sua posição diante do desejo do Outro.

3 ALGUMAS POSSIBILIDADES DA PSICANÁLISE DENTRO DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Freud (1918/1976), motivado pelas possibilidades de expansão da psicanálise e vislumbrando as novas direções que seu método poderia seguir, prevê a utilização daquela em instituições, afirmando que o lugar da psicanálise na sociedade está ligado a seu valor terapêutico. Ademais:

[...] qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa (FREUD, 1918/1976, p. 211).

Pensamos com Freud e Lacan que a psicanálise estrita tem como centro de sua experiência o sujeito do inconsciente e, assim, pensar o exercício da psicanálise em qualquer instituição passa pelo rigor desse conceito que, como desenvolvemos no capítulo anterior, se distingue da conceituação de *eu e indivíduo*. O sujeito da psicanálise se distingue radicalmente da noção do *indivíduo*, imerso no sistema de comportamentos sociais, totalmente consciente dos seus atos e capaz de um livre arbítrio: moral, social e ideal. Indivíduo, que Lacan destacou desde o início de seu percurso: “acredita em si, acredita que ele é ele” (LACAN, 1954-55/1985, p. 20) e que Freud irrompe “uma nova perspectiva que revoluciona o estudo da subjetividade e que mostra justamente que o sujeito não se confunde com o indivíduo” (LACAN, 1954-55/1985, p. 16).

Tal sujeito é, antes, o suposto do que se articula como fala, e o que é mobilizado através desta é o sujeito que fala na medida em que alguém o escuta. O ser, instituído como sujeito, cada vez que é buscado na sua palavra e não só no comportamento, é possível de advir e, caso possa, coloca em cena o seu desejo.

Diante dessa perspectiva, o trabalho na instituição escolar poderia, a princípio, nos colocar diante de um dilema, já que muitas demandas que regularmente nos chegam – através de nossa escuta como psicanalistas atuando na educação, isto é, enquanto detentores de um método – fazem com que levemos para a escola um *saber fazer* sobre a inadaptação do *eu-indivíduo*. Saber este que os demais profissionais, também atuantes na escola, desconhecem, porém acreditam que é um saber capaz de “curar” os diversos supostos desajustamentos e, logo, apto a “resolver” os “problemas” de comportamento de alunos, pais e professores. Se

realmente sabemos fazer algo de diferente dos demais profissionais que habitam a escola, esse saber fazer passa pela ética da psicanálise. Ética singular que nos aponta que não há *uma* verdade capaz de dar conta da singularidade do desejo e, conseqüentemente, do comportamento adequado ou não, de cada sujeito.

Trata-se, portanto, de uma posição difícil de sustentar nesse espaço onde, geralmente, se espera que todas as questões tenham respostas *consistentes* de sentidos do imaginário, nos quais circulam muitos saberes e sujeitos divididos pelos *insistentes* significantes do simbólico e, por essa via, marcados pelos os enigmas do sexo e da morte, que *ex-sistem* do real. Enigmas que são impossíveis de nomear e que ecoam constantemente onde há sujeitos. De tal modo, a posição do psicanalista pode ser tão paradigmática quanto fundamental neste contexto: ao buscar a emergência do sujeito, na tentativa de nomear o que lhe falta e seu mal-estar constituinte, o psicanalista pode proporcionar uma escuta sobre a verdade singular desse sujeito abrindo espaço para que o próprio construa algum saber sobre os “males” que o atingem, o que sempre traz desdobramentos.

Tal perspectiva é fundamental, uma vez que a psicanálise carrega, no seu valor terapêutico, a possibilidade de levar para a instituição escolar uma dialetização dos ideais homogeneizados de bem-estar e felicidade presentes na maioria dos objetivos da educação em geral. Se muitos encaram o ambiente escolar como um lugar para se construir e difundir uma *Weltanschauung*, sobre a qual Freud (1933a/1976, p.193) já nos denunciou o perigo – conforme desenvolvemos no primeiro capítulo –, o psicanalista advertido dessas questões traz um saber *outro*, capaz de contribuir para a complexa dinâmica envolvida no impossível de educar. Ainda sobre a questão do valor terapêutico da psicanálise estrita e a questão de sua prática dentro e fora das instituições, Lacan (1966/1998, p. 326. Grifo do autor) afirma que:

[...] a psicanálise não é uma terapêutica como as outras. Pois a rubrica *variantes* não quer dizer nem adaptação do tratamento, com base em critérios empíricos, nem, digamos, clínicos, à *variedade* dos casos, nem uma referência às *variáveis* pelas quais se diferencia o campo da psicanálise, e sim uma preocupação, inquieta até, com a pureza nos meios e fins, que deixa pressagiar um status de qualidade melhor do que o rótulo aqui apresentado.

Lacan, nesse texto, nos aponta um rigor ético por fundamento que, enquanto ética do desejo, faz como que o trabalho de um psicanalista atravessado pela causa freudiana em qualquer instituição passe por sempre colocar esse desejo em questão. Desejo enquanto “índice da presentificação do sujeito” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 9). Assim, a psicanálise, para além de uma profissão já nomeada impossível por Freud (1937/1976, p.161),

junto com o educar e o governar, oferece importante suporte teórico para quem se aventurar no trabalho fora do consultório, desde que seja respeitada a primordial exigência do posicionamento ético inerente à sua prática.

3.1 A ética da psicanálise: um caminho pelo real

Trabalharemos o tema da ética aqui guiados por uma atividade que desenvolvemos junto a uma escola e que nos marcou de forma especial. Em outubro de 2014, na mesma semana em que terminávamos a leitura da tragédia Grega de Sófocles, *Antígona*²², fomos convocados para atuar no caso do suicídio de uma jovem de 13 anos, aluna da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. A aluna, jovem e bela, tal qual Antígona, se enforcou e se lançou pela janela de um cômodo de sua própria casa com um lençol enrolado ao pescoço. Chegamos até a unidade escolar, onde ela estudava, após o ato já consumado e o sepultamento da jovem realizado.

Nossa atuação – enquanto equipe multidisciplinar formada por psicólogos, assistentes sociais e professores que apoia as escolas da rede – foi estabelecida com o objetivo principal de planejar ações, que, de alguma forma, contribuíssem para que a comunidade escolar pudesse tentar elaborar o ato derradeiro da aluna, criando espaços para o difícil trabalho de luto. Nas palavras de Freud, um trabalho necessário diante do “penoso enigma da morte, contra o qual remédio algum foi encontrado e provavelmente nunca será” (FREUD, 1927/1976, p.11). Enigma que aponta o mal-estar diante de qualquer tipo de morte: a matada, violenta, por assassinato; a morrida, acidental ou natural por velhice ou doença; e principalmente, aquela que o senso comum enxerga como a mais enigmática: a morte autoinfligida, por suicídio. Ou como ressoa o Coro da peça sobre a morte eminente de Antígona: “[...] sem que tenha sofrido as doenças, sem que recebas a morte pela espada. Por

²² Antígona: tragédia grega de Sófocles, composta por volta de 442 a.C. É uma das três que compõem o que ficou conhecido como Trilogia Tebana, da qual também fazem parte Édipo Rei e Édipo em Colono. A personagem do título é filha de Édipo e Jocasta, e irmã de Etéocles e Polinice, da família dos Labdácidas. A história tem início com a morte dos dois filhos de Édipo, Etéocles e Polinices, que se mataram mutuamente na luta pelo trono de Tebas. Com isso sobe ao poder Creonte. Sua primeira ordem dizia respeito ao sepultamento dos irmãos. Ficou estipulado que o corpo de Etéocles, que defendeu a cidade, receberia todo cerimonial devido aos mortos e aos deuses. Já Polinices, que se juntou aos inimigos para tomar o trono, teria seu corpo largado a esmo, sem o direito de ser sepultado e deixado para que as aves de rapina e os cães o dilacerassem. Creonte entendia que isso serviria de exemplo para todos os que pretendessem intentar contra o governo de Tebas. Ao saber do édito, Antígona deixa claro que não deixará o corpo do irmão sem os ritos sagrados, mesmo que tenha que pagar com a própria vida por tal ação. Mostra-se insubmissa às leis humanas por estarem indo de encontro às leis divinas, e os desdobramentos dos fatos a leva heroicamente ao suicídio.

tua própria vontade...” (SÓFOCLES, 496–a.C/2005, p.52).

Estávamos, por conseguinte, obviamente diante de uma desgraça comovente, que coloca em cena algo da dimensão trágica da existência humana, tal qual foi pesquisada por Freud e Lacan. Tragédia, que ao se desvelar, invade os diferentes sujeitos do cotidiano escolar e deixa marcas indeléveis. Em *Luto e melancolia*, Freud (1917/1976) apresentou o suicídio como uma forma de autopunição, um desejo de morte dirigido contra outrem que se vira contra o próprio sujeito. O suicídio pode ser pensado como o ato de matar a si mesmo para não matar a outrem. Consequência de uma melancolia ou de um distúrbio narcísico grave, que, independente de estrutura clínica, é um ato ligado à atualização da pulsão de morte através de uma passagem ao ato, na qual o sujeito, identificado ao objeto *a*, se deixa cair como tentativa última de evitação da angústia – consoante com o que desenvolvemos no capítulo anterior.

Uma das primeiras atividades que realizamos, enquanto equipe multidisciplinar, junto à turma de alunos com quem a jovem em questão convivia mais proximamente, foi uma “roda de conversa”. Esse tipo de atividade já vem sendo utilizada pelas diferentes equipes do programa antes da entrada do psicanalista na rede pública de ensino em meados de 2012. Assim sendo, gradualmente, nos inserimos na rede tentando oferecer uma escuta interessada na emergência do sujeito e seu desejo, para além das queixas e demandas possíveis de serem articuladas. Temos fomentado a fala dos participantes sempre negociando com a equipe – composta por duas assistentes sociais e uma professora – que trabalhemos no sentido de escutar mais buscando fazer menos intervenções, deixando mais espaço para que as falas dos participantes circulem, e, só depois, pensaremos em equipe a relevância de planejar e aplicar outras intervenções.

Nesse dia em especial da roda de conversa, devido à gravidade do caso em questão, a equipe estava preocupada em como conduzir essa atividade, pois, como a morte da aluna era recente, os profissionais receavam desdobramentos inesperados (catárticos) possíveis de advir dessa atividade. Negociamos, então, que o psicanalista conduziria a atividade sem tentar transmitir nenhum conhecimento, que administraríamos o tempo para que todos pudessem falar e registraríamos as falas para poder depois planejar outras ações, se fosse o caso. Numa grande roda com aproximadamente vinte e cinco alunos, começamos pedindo aos jovens que dissessem ou perguntassem o que quisessem sobre o ocorrido com a aluna, o qual todos já tinham conhecimento.

Aberta a palavra aos alunos, a primeira fala que é posta na roda por um dos alunos, de forma extremamente precisa e impactante para todos os presentes, foi uma pergunta: “Por que

alguém decide se matar?” A pergunta direta, necessária e corajosa do aluno, também no auge dos seus treze anos de idade, se transformou no centro de toda aquela atividade, que durou cerca de 90 minutos. Tal pergunta, sobre a perspectiva da ética da psicanálise, é impossível de ser respondida de maneira homogeneizada, esquematizada ou científica, como o ambiente educacional sugeriria que assim o fosse, o que já inspirou a construção de muitas *Weltanschauungen*. A pergunta e todo o desdobramento que ela provocou, incitando os demais a construírem suas próprias respostas, nos remete ao cerne de nossa pesquisa: o que pode um psicanalista dentro do espaço educacional diante de fatos que, como esse, invadem o cotidiano da escola e presentificam o real lacaniano? Real, campo do sem sentido, aquilo que não cessa de não se inscrever, sobre o qual é extremamente difícil a construção de verdades absolutas.

Guiados pelo desenvolvimento de Lacan durante o *Seminário VII* (1959-60/1996), encontramos um sólido caminho para trabalhar essas questões. Nesse seminário, o tema é sistematizado o mais próximo da técnica presente na prática, que perpassa toda a teoria: a ética. Tal temática, nos ajuda a pensar na importância da inserção da psicanálise e sua ética nas instituições em geral e em especial nas escolas, sobretudo nos mostrando a peculiaridade desse método, cujo centro é a singularidade do sujeito e seu desejo.

Lacan, nesse seminário, questiona profundamente a ilusão de um *Bem Supremo* que pudesse se realizar ao fim de uma análise, e nos alerta sobre um dos erros que um analista não pode cometer, “esse erro, o querer excessivamente o bem do paciente, do qual o próprio Freud denunciou constantemente o perigo” (LACAN, 1959-60/1996, p. 99). Lacan, apoiado na tragédia grega *Antígona*, assevera que “a tragédia está presente no primeiro plano de nossa experiência, a dos analistas” (LACAN, 1959-60/1996, p.99). Ademais, o psicanalista lembra que Freud muitas vezes recorreu à tragédia grega desde o início de sua obra, como, por exemplo, *Édipo Rei*, de onde se extrai um personagem ímpar, Édipo, ao mesmo tempo pai e meio-irmão de *Antígona*.

Ao retomar com toda a força a descoberta freudiana, Lacan permite um questionamento radical de todos os ideais morais, de valores e de conduta presentes na relação do homem com sua ação. Sobretudo, o ideal aristotélico que prevê a existência de um Bem Supremo a ser alcançado pelo ser humano. Para Aristóteles, o Bem é aquilo a que todos os seres aspiram. Sendo o caráter do Bem ainda mais belo e mais divino quando se tenta aplicá-lo a um povo ou a Estados inteiros (JAPIASSÚ, 2006, p. 29).

Referindo-se ao texto de Freud (1929/1974), *O mal estar na cultura*, Lacan trata dele como uma “obra essencial, primeira na compreensão do pensamento freudiano e somação de

sua experiência” (LACAN, 1959-60/1996, p.17). Nesse texto, Freud deixa muito claro: não há nada que nos garanta a felicidade, nem no microcosmo, nem no macrocosmo. Nas palavras do autor:

Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja ‘feliz’ não se acha incluída no plano da ‘Criação’. O que chamamos de felicidade no sentido mais restrito provém da satisfação (de preferência, repentina) de necessidades represadas em alto grau, sendo, por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica (FREUD, 1929/1974, p. 95. Grifo do autor).

Lacan, em menção a Freud, chama a atenção que estamos diante de algo que ultrapassa qualquer suposto ideal de bem ou de mal para o sujeito, pois, Freud, ao discorrer sobre a tragédia da condição humana, aborda sem disfarces e em um tom mais grave a questão da miséria inerente ao humano; da qual nenhuma instituição está livre e nem poderá evitar que seus integrantes experimentem essa miséria. Assim, ressaltamos que se a felicidade é episódica, o mesmo não costuma acontecer com a infelicidade:

Já a infelicidade é muito menos difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade [angústia]²³ como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro (FREUD, 1929/1974, p. 95.).

Uma vez que, no horizonte do desejo, a felicidade é algo extremamente inefável e não há nenhum bem a se atingir, logo não há o objeto absoluto do desejo. Neste horizonte, há apenas falta, um objeto perdido desde sempre: a *Coisa, das Ding*. Lacan resgata e eleva esse termo, *das Ding* – extraído do texto freudiano *Projeto para uma psicologia científica* (1895) – , à categoria de conceito e lhe dá o estatuto de causa irredutível do desejo:

É por sua natureza que o objeto é perdido como tal. Jamais ele será reencontrado. Alguma coisa está aí esperando algo melhor, ou esperando algo pior, mas esperando. O mundo freudiano, ou seja, o da nossa experiência, comporta que é esse objeto, *das Ding*, enquanto o Outro absoluto do sujeito, que se trata de reencontrar. Reencontramo-lo no máximo como saudade (LACAN, 1959-60/1996, p.68).

Como já desenvolvemos nesta pesquisa, o Outro do sujeito nunca é absoluto, mas sempre faltoso e inconsistente, o que sustenta a causa do desejo. Assim, podemos pensar *das*

²³ *Angústia* é palavra utilizada na tradução da edição espanhola *Amorrtu* das Obras Completas de Freud.

Ding como uma das origens do conceito de objeto *a* e também como núcleo da instância do Real, enquanto uma falta mítica que não cessa nunca de não se inscrever, portanto, *ex-siste*. Lacan resgata no conceito de *das Ding* a impossibilidade de saciar o desejo de forma absoluta e concreta.

Freud destaca a importância da teoria das pulsões para pensarmos esse tema e analisa a natureza do mal-estar com a ajuda da dualidade pulsional construída alguns anos antes em *Além do princípio de prazer* (1920). Dualidade que opõe *Eros* e *Thanatos*, vida e morte, pulsões que não obedecem a nenhuma regra moral na tentativa de satisfação e apontam para a existência de apenas uma pulsão: a de morte.

Freud questiona um provável comportamento ético e bom inerente ao homem. Destaca o desconforto do homem diante dos outros, seus semelhantes, próximos e diferentes, e afirma a impossibilidade de se cumprir o mandamento bíblico: “ama o teu próximo como a ti mesmo”, mostrando-nos que tanta inflação de amor só faz com que a ordem perca seu valor sem diminuir em nada a dificuldade de executá-la, e questiona a força da ética em geral de agir no controle da agressividade humana contra si mesma e contra o mundo a seu redor:

O comportamento dos seres humanos apresenta diferenças que a ética, desprezando o fato de que tais diferenças são determinadas, as classifica como ‘boas’ ou ‘más’. Enquanto essas inegáveis diferenças não forem removidas, a obediência às elevadas exigências éticas acarreta prejuízos aos objetivos da civilização, por incentivar o ser mau (FREUD, 1929/1995, p.108).

Diante da impossibilidade da supressão das diferenças, Freud percebe a impossibilidade da ética em geral de produzir resultados importantes quanto ao que diz respeito ao ponto mais doloroso de toda a ideia de civilização: a questão do bem e do mal nas relações entre os seres humanos. Escreve Freud: “A ética deve, portanto, ser considerada como uma tentativa terapêutica – como um esforço por alcançar, através de uma ordem do superego, algo que até agora não foi conseguido por meio de quaisquer outras atividades culturais” (FREUD 1929/1974, p. 90). Contudo, o autor alerta que pouco sabemos sobre como nos livrar do maior estorvo à civilização, a “inclinação, constitutiva dos seres humanos, para a agressividade mútua” (FREUD 1929/1974, p. 90). Na discussão lacaniana:

Freud escreve o *Mal-estar na civilização* para dizer-nos que tudo o que passa do gozo à interdição vai no sentido de um reforço sempre crescente de interdição. Todo aquele que se aplica em submeter-se à lei moral sempre vê reforçarem-se as exigências, sempre mais minuciosas, mais cruéis de seu superego (LACAN, 1959-60/1996, p. 212).

Assim, é impossível acabar com a antinomia articulada por Freud, no *O mal-estar na civilização* (1929/1974), quando formula que a instância moral se inscreve concretamente no homem, sob o nome de supereu. Supereu que é “de uma economia tal que se torna tanto mais exigente quanto mais sacrifícios se lhe prestam” (LACAN, 1959-60/1996, p.355). Seria uma forma de trapaça pretender oferecer garantias de o sujeito encontrar o bem, muito menos de que esse bem possa ser distribuído a todos uniformemente, como a instituição escolar prevê como um dos objetivos de sua prática homogeneizadora e com pouco espaço para que o sujeito se expresse com sua diferença.

A proposta de Lacan para uma Ética da Psicanálise passa, necessariamente, pela verdade inconsciente do sujeito, que aponta diretamente para o mal-estar inerente à condição humana. O humano é falho, sempre incompleto, nunca é bom e belo o suficiente, logo incapaz da felicidade plena. O sujeito falha em suas escolhas, em suas atitudes, sendo nomeado por Lacan como *falta-a-ser*, pois a falta constituinte do humano não pode ser eliminada, e, embora fantasiosamente o sujeito eleja objetos com o intuito de burlá-la, sempre faltará algo ao homem. Não se trata de uma perspectiva de total infelicidade, mas nos conduz em direção a uma questão crítica sobre a ética na vida humana e das possibilidades do fazer da psicanálise. O sujeito, para sustentar a posição de desejante, irá sempre de alguma forma ter que se haver com o que há de trágico na existência humana. Afirma Lacan:

A ética da análise não é uma especulação que incide sobre a ordenação, a arrumação, do que chamo de serviços dos bens. Ela implica, propriamente falando, a dimensão que se expressa no que se chama de experiência trágica da vida. [...] É na dimensão trágica que as ações se inscrevem, e que somos solicitados a nos orientar em relação aos valores (LACAN, 1959-60/1996, p. 366).

Em sua determinação e luta na busca do seu desejo, Antígona não cede, apesar de tantos apelos, mesmo sabendo que heroicamente morrerá se seguir em frente. Diante disso, Lacan nos leva à ideia de que “a função do desejo deve permanecer numa relação fundamental com a morte” (LACAN, 1959-60/1996, p.356). Com a análise do desejo e sua ligação com a pulsão de morte, Lacan marca em várias passagens o distanciamento entre a Ética kantiana e a Ética da Psicanálise.

Kant, em *A Crítica da razão prática* (1788) analisa os fundamentos da lei moral, formulando o famoso princípio do imperativo categórico: “age de tal forma que a norma de tua ação possa ser tomada como lei universal” (JAPIASSÚ, 2006, p. 116). Através de um princípio formal e universal, Kant tenta estabelecer que devemos todos basear nossas condutas em valores que todos possam adotar, embora não prescreva especificamente quais

são esses valores. Lacan, criticando e parafraseando Kant, indaga: “Agiste conforme o desejo que te habita?” (LACAN, 1959-60/1996, p.367). A Ética da Psicanálise, porém, não prevê uma entrega total e desmedida às paixões, pois é compatível com a assunção de suas consequências e com os muitos limites da condição humana, o que inclui a *Spaltung* (a divisão constituinte do sujeito) imposta pelo inconsciente.

Lacan sustenta que “A relação dialética do desejo com a Lei [castração] faz nosso desejo não arder senão numa relação com a Lei” (LACAN, 1959-60/1996, p. 104). O psicanalista volta a desenvolver essa relação no seu seminário sobre a angústia apontando que o mito de Édipo tem um valor central que permitiu à psicanálise deslançar: “O mito de Édipo não quer dizer nada senão isto: na origem, o desejo, como desejo do pai e a lei, são uma e a mesma coisa. A relação da lei com o desejo é tão estreita que somente a função da lei traça o caminho do desejo” (LACAN, 1962-63/2005, p.120). Ele declara que o mito de Édipo traduz um importante significado: o desejo do pai é o que cria a lei e o efeito central dessa conjugação é o complexo de castração.

Em *Édipo em Colono*, parte da trilogia tebana de Sófocles, Lacan traz mais elementos: “a relação do desejo com a ação que ele enseja se dá pelo triunfo da morte, o triunfo do ser-para-a-morte, tal como formulado no *me phynai* de Édipo” (LACAN, 1959-60/1996, p.366-7). O *me phynai* (maldição assumida) é narrada nesse texto, no qual Édipo, o ex-rei exilado e cego, fala de sua situação dizendo melhor não ser, e que melhor seria não ter nascido. O *me* é a negação; e Lacan lembra, a partir dela, a entrada do sujeito no campo do significante, momento de perda de gozo, mas que permite um caminho, sempre tortuoso pela via do simbólico, que traz a castração. Gozo que não existe sem angústia, esta que o sujeito precisa ultrapassar para chegar ao desejo, como já desenvolvemos no capítulo anterior.

Podemos articular, então, que a ética da psicanálise é uma ética do desejo, sempre diferente, enquanto possibilidades e limites da ação do sujeito, marcado por sua castração e singularidade radical:

Se esta Lei, assim concebida, afirma-se como universal, sua articulação à estrutura do desejo, em contrapartida, funda a diferença. A diferença é, num paradoxo, a única coisa que, a partir do binômio Lei/Desejo, pode ser afirmada como universal. É nesse sentido que se pode pensar na ética que preside a experiência analítica como uma ética do desejo que possibilite o surgimento da diferença. A prática psicanalítica, na medida em que é sustentada por essa ética, visa fazer emergir o desejo singular de cada sujeito em tratamento (RINALDI, 1997, p. 3).

Por tal via, a prática da psicanálise em instituições não nos parece diferente. Traz talvez dificuldades outras, pois, as instituições tendem, por princípio, buscar minimizar ou

mesmo apagar as diferenças, muitas vezes usando como justificativa o objetivo de proporcionar o bem estar de todos. Mas, justamente a diferença, nos parece, é uma grande contribuição que a psicanálise pode levar às instituições, em especial a escolar: a diferença é universal e, por mais que se tente escamoteá-la, pela via do real ela emergirá.

Interessa-nos, de tal modo, aonde a psicanálise pode alcançar: a busca do desejo de quem a busca, “a relação da ação com o desejo que a habita.” (LACAN, 1959-60/1996, p.366). O desejo como aquilo que suporta o tema inconsciente, a articulação própria daquilo que faz com que nos enraizemos num destino radicalmente particular, diferente. “E ele torna a voltar, retorna e nos traz sempre de volta para uma certa trilha, para a trilha do que é propriamente nosso afazer (LACAN, 1959-60/1996, p. 374).

Antígona diz: “Não me procureis entre vivos, nem entre mortos. Nem viva nem morta” (SÓFOCLES, a.C. 406/2005, p. 65). Nesse ponto, absolutamente terrível, insustentável para qualquer ser humano, Lacan localiza a função do desejo, que pode ser entendido no sentido da capacidade de desejar, e não no desejar alguma coisa propriamente dita. A ética da psicanálise coloca em cena a capacidade de desejar, no seu sentido mais radical, para além da vida e da morte, posição marcada como insustentável e exemplificada pela heroína na peça.

Essa posição insustentável, também exemplificada pela força do personagem de Édipo, nos aponta, ainda, que a busca pelo saber sobre o desejo traz consigo um saber impossível, um saber *insabido*, um saber que é da ordem do inconsciente; logo, impossível de se saber todo, mas que move o sujeito a querer mais. Dessa maneira, o desenvolvimento de Freud e Lacan, sobre a ética da psicanálise, conduz nossa prática como psicanalistas tanto na clínica como nos espaços escolares onde temos atuado, apontando-nos um caminho: um psicanalista deverá atuar sustentando essa ética e sustentado por ela.

São muitas as perguntas com as quais nos deparamos circulando nesses espaços e, que, à luz da psicanálise, podemos tentar não responder, mas, antes, permitir que os sujeitos construam suas elaborações. Diante da pergunta: “Por que alguém decide se matar?”, os alunos foram gradativamente construindo suas próprias respostas enquanto sujeitos que estão vivos, mas que já podem ter uma certa perspectiva de que toda a vida um dia acaba. Muitos alunos lembraram-se da perda de outras pessoas queridas – que o ato da colega provavelmente atualizou. Outros tentaram construções universais: “Só se mata quem não se sente amado”. Que fez com outro aluno replicasse: “Será? Conheço gente que não é amada mais quer muito viver.”. Por conseguinte, ao se deparem com tantas construções singulares e díspares, cada aluno tem a chance de começar a elaborar a inconsistência dos significantes do Outro, $S(\mathbb{A})$;

ou seja, que são muitas as perguntas que não possuem respostas absolutas, que todos, enquanto sujeitos, podem e devem tentar construir as suas próprias.

3.2 A psicanálise nas instituições: caminhos e descaminhos

O cotidiano, em geral, dentro de uma instituição, implica levar em consideração especificidades e fatores múltiplos: temos, por exemplo, a macro e micro políticas do território onde a instituição está inserida; os fatores econômicos e as formas como os muitos sujeitos se relacionam etc. São tantas as variáveis, que é comum muitos profissionais se disserem “impotentes” diante da possibilidade de realizar seu trabalho. No caso das instituições escolares, ainda temos também o convívio diário entre os muitos atores pressionados por uma demanda de produção específica: ensinar um mesmo conteúdo mínimo de forma homogeneizada para um enorme número de sujeitos sempre muito diferentes. Destarte, estão todos, enquanto sujeitos, vivendo e sofrendo de forma diferente, com maior ou menor desenvoltura “as dificuldades de cada ser falante em se ver frente a frente com a castração” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 8). Castração que está para todos: recalcada (*verdrängung*) na neurose, desmentida (*verleugnung*) na perversão e rejeitada/foraclusa (*verwerfung*) na psicose. E o sujeito, *falta-a-ser*, carrega a sina de ter que lidar com sua castração no decorrer de toda sua efêmera existência. Contudo:

O sujeito que somos no trabalho da instituição deve ser um sujeito advertido. De quê? De que todo ato, ou dizer (que se equivalem), têm efeitos cujo alcance nunca pode ser calculado *a priori*. Na realidade, é assim com o dizer e com o ato de qualquer sujeito, a diferença reside justamente no fato de que na psicanálise - ou seja, em nossa formação psicanalítica - que adquirimos a percepção de como isso se dá e de que forma é possível dialetizar tais efeitos (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 8, grifo das autoras).

Como trabalhadores de uma rede de educação pública de educação, somos antes sujeitos, independentemente de sermos psicanalistas, porém somos sujeitos que dispõem da teoria e da ética da psicanálise como suporte e, assim, seremos sempre também analisantes daquilo que vivenciamos nessa rede. Uma rede enorme e complexa que sempre traz muitas coisas que não se sabe, que não se pode saber, mas se pode interrogar. “O sujeito analisante-da-situação pode interrogar o estabelecido (as regras institucionais, o saber dominante, a cega

preocupação com a produção) para por tudo isso a trabalho” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 9).

O sujeito analisante-da-situação, dentro da instituição escolar, pode interrogar todo o estabelecido previamente, tentando forjar questionamentos que promovam a produção de novas formas de se pensar as múltiplas situações que fazem parte do dia a dia da escola, e, também, questionar as normas burocráticas e supostas verdades que sustentam as práticas da educação. Alberti e Figueiredo (2006), assim como Martinho (2005), pensam que esse trabalho dentro da instituição remete o sujeito analisante-da-situação à posição histórica. Histórica no sentido de se dirigir ao outro incitando-o a querer saber algo sobre o que lhe aflige.

Foi assim, inclusive, que nasceu a psicanálise quando Freud, “provocado” pelas suas pacientes, decidiu questionar as verdades absolutas da medicina de sua época. A verdade dos sintomas histéricos desafiou, interrogou, fez mesmo um furo no saber médico vigente e continua fazendo até hoje. Freud, instigado pelas históricas que tratava, e que inconscientemente clamavam por serem sujeitos, parou para ouvi-las porque elas pediram. Disso, a psicanálise foi inventada.

Lacan, lendo Freud, igualmente destaca a relevância da posição histórica desvelando o *desejo de desejo insatisfeito*, apontando para o que é ser um sujeito: caminhar com seu *desejo de desejo*, nunca totalmente satisfeito. “O histórico é o nome do sujeito dividido, é o próprio inconsciente em exercício” (MARTINHO, 2005, p.192). Posto isso, o sujeito, advertido na sua posição histórica de analisante-da-situação dentro da instituição, deixa-se levar por sua divisão constituinte enquanto enigma. Sabendo que não existe verdade completa para esse enigma, o sujeito pode provocar equívocos e abalar as estruturas de saberes fechados.

Podemos afirmar que não existe trabalho na escola que não envolva toda uma enorme equipe. O trabalho solitário é bem conhecido do psicanalista no consultório e pode até acontecer em serviços de saúde mental, mas, na dinâmica da instituição escolar, sem a inserção e interlocução com os diferentes sujeitos trabalhadores da educação, o fazer do psicanalista pode perder muito de suas já difíceis possibilidades. O sujeito aluno, centro motor da instituição escolar, interage com uma gama enorme de outros sujeitos, tornando ainda mais complexo seu movimento e delicada a dialética das relações dentro da escola, da qual o psicanalista precisa participar.

A equipe, inclusive, pode se estender para além dos muros da escola quando os sujeitos são usuários de outros serviços do território e membros de uma comunidade que tem alguma influência sobre seu movimento. Esse território é formado por uma também complexa

rede social (micro e macro), na qual os sujeitos – alunos, pais e profissionais da escola – estão inseridos e, de formas distintas, também participam da dinâmica desse movimento. Desse modo, “atuar nas brechas dessa complexa malha não é tarefa simples e às vezes demanda uma paciência infindável” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 11). Paciência é uma palavra chave, pois o tempo de compreender e agir de cada um desses muitos sujeitos geralmente é heteróclito, o que faz com que nem todos comunguem da mesma visão sobre o trabalho em equipe.

Diante da importância dessa equipe de trabalho precisamos saber nos colocar nesse espaço como “*aprendizes*, investindo na possibilidade de parcerias” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 11. Grifo das autoras). Em equipe, cada um tem uma função específica e fundamental para que a instituição escolar funcione; e, assim, ao nos colocarmos como aprendizes, nos disponibilizamos não para ensinar sobre a nossa função, mas querendo saber sobre a função do outro. Movimento que permite, então, ao mesmo tempo, marcar uma diferença e facilitar um diálogo entre os diferentes saberes. Cada função tem sua área de ação, e caso os diferentes sujeitos fechem suas fronteiras isolando-se em seus procedimentos, o sentido de equipe se perde. Enquanto que, quando abrimos áreas de trânsito constante, possibilitamos um conhecimento mútuo do fazer do outro e uma rica troca de experiências que fortalece o fazer de todos, facilitando a transferência de trabalho. A equipe, sustentada pela transferência para o trabalho, pode viabilizar a construção de possibilidades outras, que permitirão, em alguns casos, até extrapolar as funções de origem de cada profissional. Porém, o mais importante é que, em equipe, ninguém seja menos professor, diretor, assistente social etc.; mas, que exercite com intensidade a sua própria função e discuta seu fazer com a equipe.

Figueiredo (1997) se questiona sobre qual seria a função diferencial do psicanalista dentro de uma equipe de um serviço de saúde pública, fazendo apontamentos sobre essa diferença, o que nos inspira a pensar nossa prática dentro da rede pública de ensino:

O psicanalista que convém no serviço público não é o inconveniente: “uma espinha de peixe atravessada na garganta da instituição”, como me disse um entrevistado. Também não é aquele que convence, “*qui cort- vaint*”, para citar Lacan [1972-73/1985, p.72]. Em francês, *con* quer dizer otário, *vaint*, que vence. Nem o *convaincu*, o convencido, otário vencido. Também não é o conveniente como um ser dócil e agradável que esconde, reativo, sua arrogância. O psicanalista que convém, convive. E o faz através do jogo, nada fácil, da política institucional da qual está livre em seu consultório (FIGUEIREDO, 1997, p.168, grifo da autora).

A palavra *jogo*, usada acima, nos remete a muitas situações de nossa prática dentro das escolas, onde com muita paciência e jogo de cintura, o analista tem tentado se movimentar

por entre os muitos sujeitos em movimento. Certa vez, por exemplo, ouvíamos a demanda de uma coordenadora de área, que, mobilizada pelas múltiplas demandas de várias escolas e movida pela urgência de dar uma resposta burocrática e prática a essas demandas, nos pediu, enquanto equipe, um “cardápio de opções de ações” das quais ela pedia que descrevêssemos e oferecêssemos às escolas da região os tipos de atividades que costumávamos desenvolver, e, a partir do oferecido, os diretores das unidades, mediante suas necessidades, poderiam escolher no *menu* a opção que mais lhe apetecia.

O analista, ainda muito inexperiente quanto às particularidades desse jogo, que envolve também as relações de poder hierarquizadas, tenta fazer uso da sugestiva e criativa metáfora culinária usada pela coordenadora – *menu* – e argumenta que o trabalho da equipe em questão se parecia muito mais com uma “cozinha experimental”, cujo cardápio só poderia ser produzido no caso a caso de cada situação vivida particularmente em cada escola, o que sempre traz seus “ingredientes próprios”. A coordenadora, nesse dia em especial, bastante avessa ao diálogo, exclama: “Eu não gosto de deboche!”; e, desconsiderando a fala do analista, insiste no seu pedido. O analista, meio atordoado pela surpresa da reação a seu argumento, decide silenciar-se momentaneamente diante do suposto mal entendido, que sabemos, é sempre certo quando nos propomos a usar com intensidade a linguagem que nos atravessa. O cardápio não foi construído, mas ainda assim oferecemos nossa “cozinha experimental” para algumas escolas que a própria coordenadora apontou como prioritárias. Importante marcar também que a demanda por “pratos prontos” é constante. O psicanalista tentou, mesmo sem se fazer entender, posicionar-se pela construção artesanal e singular.

Em outra oportunidade, por exemplo, em uma escola de segundo segmento (sexto ao nono ano) apontada como prioritária pela coordenação, um professor, participante de um espaço de discussão formado por profissionais dessa mesma escola e conduzido por nossa equipe, nos pede uma atividade “já pronta” que pudéssemos usar nessa escola para “tratar” os constantes conflitos entre os alunos “que atrapalham muito a tranquilidade das aulas”. Nessa situação, nossa equipe, que coordenava a atividade, em especial o analista, conseguiu ouvir sem tentar argumentar contra o significante “pronto”, colocando em questão o que significava para esse professor e seus colegas o dito “pronto”. Primeiro, o professor, ao se perceber escutado, se implica na sua fala, escuta sua própria demanda e começa a ouvir posições diferentes de seus próprios colegas. Percebemos todos que aquilo demandado por ele era algo que poderíamos remeter ao “seguro, rápido e agradável”, ideal da medicina de Esculápio²⁴, e

²⁴ Referência a Freud (FREUD, 1905/1989, p. 246), que desenvolvemos no Capítulo 1 desta dissertação.

algo também nomeado como “alguma coisa já testada e comprovadamente eficaz”, típica da medicina contemporânea. O psicanalista como mais um participante da discussão pode questionar se essa atividade ideal já existia pronta, e, se já existisse, se poderia ser “administrada” sem adaptações à situação apresentada. Depois de uma produtiva discussão, com uma rica troca de experiência entre os professores e os demais profissionais da escola, na qual todos foram incentivados a posicionarem-se, o mesmo professor volta a se questionar: “Então o que eu gostaria não existe pronto, temos que construir em equipe?”. Outro professor responde que sim; e, por esse caminho, os participantes continuaram a discutir se queriam realmente começar essa construção e como, quando e com quem poderiam contar para essa tarefa. A equipe do PROINAPE também se incluiu como possível parceira nessa possível ação.

Figueiredo (1997) ressalta a palavra conviver, viver com, apontando como o psicanalista pode atravessar esse jogo: “o psicanalista faz de sua diferença uma especificidade e não uma especialidade. O psicanalista não é especial, é específico. Só assim ele convém” (FIGUEIREDO, 1997, p.168). Especificidade que precisa estar clara, o que passa por fazer aparecer a diferença, proporcionando que os sujeitos falem. “No fundo, sabe-se que o sujeito precisa falar!” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

A psicanálise, dessa forma, pode abrir um caminho para fazer com que o sujeito se implique no mal do qual se queixa, tal como no exemplo acima: “o conflito entre alunos na sala de aula”, uma vez que os professores e demais profissionais da escola participam, querendo ou não, enquanto atores diferentes de uma mesma cena. Cada um pode, inclusive, se quiser, tentar outra movimentação dentro do “jogo” (cena), buscando produzir um saber capaz de interferir no incômodo do qual se sente vítima.

É fundamental que o psicanalista consiga manejar as variadas linguagens e os vocabulários que os diferentes sujeitos usam para apresentar sua demanda. “Não é preciso compreender, basta ficar atento ao encadeamento da fala, localizando a demanda para operar através dela. O sujeito pode ser explícito em sua demanda e, nem por isso, menos enigmático” (FIGUEIREDO, 1997, p.169).

Estar no jogo é, então, saber recuar, avançar e se deslocar, estrategicamente não como um jogo militar para conquista do território, mas sempre encontrando uma forma de colocar a sua diferença e a dos diversos sujeitos em questão. O psicanalista não sabe mais nem menos, “lida com colegas de trabalho numa relação entre iguais” (FIGUEIREDO, 1997, p.169). Entre iguais na busca e afirmação da diferença.

Dentro da instituição educacional, que é atravessada pela tentativa de homogeneização

dos diferentes sujeitos e atada à burocracia de regras e normas que pouco considera a singularidade, o psicanalista pode encarnar uma oposição pontual e dialética diante das diversas tentativas de repressão das expressões do sujeito. Trata-se de um trabalho árduo e dinâmico, cujo caminho não se pode saber previamente:

Talvez nossa maior lição seja aprender a lidar com essa dimensão real que se impõe a cada dia e que nos lança o desafio de responder sem compreender, fazer compreender num tempo que não é o nosso e sim o do sujeito, e deixá-lo concluir algo sobre si na condução de sua vida, marcando seu estilo (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 10).

Podemos pensar como *estilo* aquilo que advém do objeto *a*, enquanto objeto que é tanto do Outro quanto do próprio sujeito, instituindo uma particularidade de gozo, inclusive a mais particular de todas, que marca a *falta-a-ser* como um corte de estilete, determinando sua forma única de existir e que direciona um caminho de como trabalhar diante de tantos diferentes sujeitos.

A psicanálise, diante da complexidade dos espaços institucionais, só poderá se fazer presente nesses espaços através presença do psicanalista enquanto produto do seu processo analítico. Na instituição “o psicanalista que é produto de sua própria análise é o psicanalista que dá testemunho de sua análise, ou seja, ele é tanto psicanalista quanto testemunho de sua própria análise, nem mais, nem menos” (ALBERTI; FIGUEIREDO, 2006, p. 10). Isso não acontece de uma hora para outra, é preciso um tempo necessário para poder nomear-se psicanalista dentro de uma instituição; trata-se do tempo da destituição subjetiva. Na destituição subjetiva, “o analista precisa ser suficientemente destituído de sua própria subjetividade para conseguir apagar-se como sujeito e poder ocupar o lugar de objeto *a*, na sua vertente causa de desejo” (QUINET, 2009, p. 105). Através de uma trajetória particular, passa de analisando a analista, vivencia seu tempo próprio de elaboração marcado por avanços e recuos e, deixando de ser sujeito, assume radicalmente sua falta-a-ser. Dessa forma, pode advir como psicanalista.

O sintoma é um caminho que pode guiar o psicanalista no seu exercício dentro da instituição escolar, pois os sintomas “são portadores de certa verdade não sabida” (FIGUEIREDO, 1997, p.169). De tal forma, o modo como a psicanálise lida com aquilo que porta uma verdade não sabida do sujeito é algo peculiar, já que tanto no consultório quanto em instituições o analista precisa se abster de querer compreender o sintoma racionalmente e de tentar precipitadamente curá-lo, como Freud já a muito indicou condenando o *furor sanandi* (FREUD, 1915/1976, p. 221). O psicanalista se deixa guiar pela verdade não sabida

do sintoma de uma forma peculiar, pois, para além de poder ser “tratado”, o sintoma é uma forma de o sujeito se sustentar diante do seu mal-estar:

O sintoma está, portanto, bem instalado sustentando posições que podem chegar a ser irredutíveis em suas divergências. É preciso conviver num tempo de espera e pressa, sem levar a hesitação tão longe a ponto de perder a vez (FIGUEIREDO, 1997, p.169).

Jorge (2006), discorrendo sobre a dimensão terapêutica da psicanálise na sua diferença frente às psicoterapias, destaca que a descoberta freudiana traz à tona o fato de que o sintoma não causa apenas desprazer, é também um prazer ignorado pelo sujeito. Tal paradoxo é sinal de como pode ser complexa a intenção terapêutica e a busca pela cura. “Na psicanálise a dimensão terapêutica existe, mas não como um objetivo em si mesmo e sim como *efeito*” (Jorge, 2006, p. 134. Grifo do autor). Efeito possível de ser verificado somente *a posteriori*.

Sodré (2015), pesquisando as possibilidades de inserção da psicanálise nas escolas, acredita, igualmente, que a ideia de se inserir a visada psicanalítica se promove pela via da terapêutica, tendo em vista que a mesma “sustenta um importante deslocamento de uma suposta psicanálise aplicada ao educativo para a psicanálise aplicada ao sintoma” (SODRÉ, 2015, p.168). Em outras palavras, ainda que as escolas não sejam instituições de tratamento, o psicanalista pode, de certa forma, guiar-se dentro dela pelo sintoma. O sintoma é sempre uma formação inconsciente, que traz à cena o enigmático retorno do recaiado, inscrevendo uma estrutura de metáfora, de substituição. Ele pode ser lido porque traz uma mensagem singular do sujeito ao Outro. Por isso mesmo, tem o potencial de colocar o sujeito a trabalho, muito mais do que todas as outras formas do sujeito tentar evitar a angústia. Formas estas apontadas por Lacan (1962-63/2005) no seu quadro da angústia, conforme desenvolvemos no capítulo anterior desta dissertação.

3.3 O psicanalista: *mais-um* dentro do “grupo escola”

Martinho (2005) chama nossa atenção para o fato de que apesar de sermos psicanalistas não conduzimos análises na escola e sim entrevistas com os alunos, pais e profissionais da educação. Entrevistas que não são da mesma ordem das entrevistas preliminares, fundamentais no processo analítico. As entrevistas preliminares colocam em

jogo o ato analítico e o analista no lugar de objeto a ; viabilizam a transferência analítica, possibilitando a avaliação diagnóstica e a localização da retificação subjetiva, finalidades da prática psicanalítica no consultório e possível também nos ambulatorios da saúde mental. Martinho (2005) propõe que os efeitos que observamos nas entrevistas que realizamos na escola advêm não da posição que ocupamos como analistas, “mas de um lugar relacionado a um saber que adquirimos como analistas” (MARTINHO, 2005, p.193). Assim sendo,

Acreditamos que a escuta de alguém que tem uma experiência com o próprio inconsciente não passa em vão. Aquele que atravessou algum percurso de análise e algum estudo sobre teoria psicanalítica modifica completamente seu discurso. Há algo na fala do outro que a experiência como analista, mesmo em uma escola, não ignora (MARTINHO, 2005, p. 193).

Calcada em sua experiência dentro do ambiente escolar, a autora levanta a hipótese de que o lugar que ocupamos nestas entrevistas equivale-se ao lugar ocupado pelo *mais-um* no cartel. O cartel representa um dos pilares do funcionamento da Escola de psicanálise desenhada por Lacan no *Ato de fundação da Escola Freudiana de Paris* (1964/2003), que se originou de sua prática e ensino. O cartel é seu órgão de base e podemos localizar uma das referências para essa construção lacaniana no trabalho de Freud: *Psicologia das massas e análise do ego* (1921/1976). Freud desenvolve nesse texto a complexidade dos fatores que estão em jogo na formação e manutenção dos grupos, discorrendo, também, sobre as diferenças entre o trabalho individual e o trabalho em grupo:

...quando indivíduos se reúnem num grupo, todas as suas inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos, que neles jaziam adormecidos, como relíquias de uma época primitiva, são despertados para encontrar gratificação livre... Ao passo que com os indivíduos isolados o interesse pessoal é quase a única força motivadora, nos grupos ele muito raramente é proeminente. É possível afirmar que um indivíduo tenha seus padrões morais elevados por um grupo... Ao passo que a capacidade intelectual de um grupo está sempre muito abaixo da de um indivíduo, sua conduta ética pode tanto elevar-se muito acima da conduta deste último, quanto cair muito abaixo dela (FREUD, 1921/1976, p.102-3).

Freud (1921/1976) ressalta a importância da identificação a um líder na gênese do grupo. O laço mútuo entre os membros de um grupo tem a natureza de uma identificação baseada numa importante qualidade emocional. “Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem sucedida pode tornar-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço” (FREUD, 1921/1976, p. 136). O psicanalista destaca também que toda relação emocional entre pessoas, e que dura certo tempo, “[...]contém um sedimento de sentimentos de aversão e hostilidade, o qual só escapa a percepção em consequência da

repressão [*represión*]²⁵” (FREUD, 1921/1976, p.128). O mesmo acontece quando as pessoas se reúnem em grupos, favorecendo sentimentos ambivalentes, rivalidades imaginárias, hostilidades e conflitos de interesses justamente entre aqueles cujas relações são mais próximas. Dessas indicações derivará o fenômeno do “narcisismo das pequenas diferenças” presente na identificação aos pares de um grupo:

A vantagem que um grupo cultural, comparativamente pequeno, oferece, concedendo a esse instinto um esquadro sob a forma de hostilidade contra intrusos, não é nada desprezível. É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobram outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. [...] examinei o fenômeno no qual são precisamente comunidades com territórios adjacentes, e mutuamente relacionadas também sob outros aspectos, que se empenham em rixas constantes, ridicularizando-se umas às outras [...] Dei a esse fenômeno o nome de ‘narcisismo das pequenas diferenças’, denominação que não ajuda muito a explicá-lo. Agora podemos ver que se trata de uma satisfação conveniente e relativamente inócua da inclinação para a agressão, através da qual a coesão entre os membros da comunidade é tornada mais fácil (FREUD, 1929/1974, p.136).

O cartel é pensado por Lacan para ir contra esses efeitos da lógica dos grupos, visando esvaziar as identificações ao líder e também aos pares. Ele propõe que esse fenômeno chame-se “terror conformista” (LACAN, 1956/1998, p.493), alertando que a identificação com a imagem que fornece ao grupo seu ideal fundamenta a comunhão do grupo, promovendo uma “suficiência encarnada” (p.493), prejudicando a discussão e a comunicação articulada necessária ao progresso científico. Quinet (2009) comenta que esse *terror* é usado em muitos grupos e muitas associações como condição facultativa para coesão interna do grupo. Nomeia-se um inimigo vizinho como elemento externo e alvo de ódio para fortalecer a união interna. Todos servem ao líder, que ocupa o lugar do ideal do eu para os membros do grupo que são, ao mesmo tempo, iguais e rivais. Desta feita, o narcisismo das pequenas diferenças é:

[...] o termo que Freud atribuiu aos membros de um grupo em que todos estão identificados ao UM do ideal do eu e que, por serem todos iguais perante esse mestre, tentam se distinguir um dos outros salientando suas pequenas diferenças e lutando incessantemente por elas. Para obter o amor do Pai? Certamente, mas também para não se perderem no anonimato do grupo (QUINET, 2009, p.72).

Quinet (2009) chama a atenção para a importância de se mediar e tentar barrar pelo simbólico essa política do imaginário presente na psicologia dos grupos, tentando conter o horror da segregação, discriminação e perseguição sempre possíveis nas formações de grupos. Sendo essa, então, uma das principais finalidades do cartel desenhado por Lacan, enquanto

²⁵ *Represión* é palavra utilizada na tradução da edição espanhola *Amorrortu* das Obras Completas de Freud.

órgão de base da escola.

O cartel constitui-se por um pequeno grupo de pessoas, três ou quatro, que se reúne para trabalhar um tema de interesse comum. Uma quarta ou quinta pessoa, escolhida pelas outras três ou quatro, ocupa o lugar de *mais-um*. “Isso não implica, de modo algum, uma hierarquia de cima para baixo, mas uma organização circular, cujo funcionamento, fácil de programar, se firmará na experiência” (LACAN, 1964/2003, p. 236). O cartel é uma modalidade de trabalho que dura um tempo determinado e, no fim de cada período, realiza um produto, fruto desse trabalho. De tal modo, ao final do cartel é desejável que cada um apresente um trabalho individual como produto dessa experiência que se dá no coletivo. Produção particular, que é marcada pelo traço de seus participantes.

Os cartelizantes colocam em cena seu desejo de realizar um trabalho em grupo e assim testemunham sua implicação com a Escola (de psicanálise); pois, “o ensino da psicanálise só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho” (LACAN, 1964/2003, p. 242). Miller (1994) evidencia que no trabalho em cartel trata-se de transferência de trabalho, um trabalho que cada um pode conseguir fazer a partir do efeito subjetivo, em direção a uma produção que traga seu traço. Logo, o lugar do cartel é de interrogar a psicanálise para além de um lugar de acúmulo de saber. Para evitar a acomodação do grupo e possíveis identificações imaginárias, o cartel deverá se dissolver no prazo máximo de dois anos.

Interessa-nos muito mais a forma como o *mais-um* opera, pois, é desse lugar que, concordamos com Martinho (2005), um psicanalista pode operar tanto nas entrevistas que realiza, como também dentro dos diversos grupos nos quais venha a se inserir dentro da estrutura de uma rede de educação. Os lugares, nos parece, realmente se aproximam, já que na rede de ensino na qual atuamos, o psicanalista, assim como o *mais-um* do cartel, é também um elemento do grupo, nem mais, nem menos que qualquer outro. A posição do *mais-um* é de ao mesmo tempo compor o grupo e descompletá-lo, apontando para a divisão subjetiva do sujeito, trazendo para o grupo a incompletude e a inconsistência que estimulam os participantes a pesquisar.

O trabalho do *mais-um* vai ao encontro do deslocamento da lógica do todo, consistente e completo, que cessa de se inscrever (imaginário), para a lógica do *não-todo*, furada e inconsistente, que, não cessando de não se inscrever, possibilita o encontro com o real, sempre presente e impossível de evitar. Temos aqui uma importante distinção em relação à educação, cujo campo os profissionais, invariavelmente, ocupam o lugar de sujeitos de um suposto saber; e, desse lugar, muitas vezes impedem, bloqueiam, a possibilidade do

movimento de elaboração dos sujeitos alunos, uma vez que os colocam na posição de objetos, receptáculos do saber de outros e do Outro, logo supostamente “incapazes” de produzir seu próprio saber.

O *mais-um* traz em ato que o saber do Outro é furado, $S(\text{A})$, pois não existe um saber capaz de responder todas as perguntas e capaz de tapar todos os furos. O *mais-um*, então, não pode sustentar a suposição de saber, pois o que é colocado a trabalhar é o desejo de cada sujeito articulado na falta de mestria sobre um saber totalizante, que por mais que se tente é incapaz de aplacar a angústia do real – fazendo valer que não há um Outro que sabe e pode dar garantias.

A operação do *mais-um*, portanto, só pode acontecer como efeito de sua posição dentro/fora e mais um/menos um dentro do grupo. O *mais-um* opera com a possibilidade de que cada um trabalhe a partir de suas próprias questões e não com o seu saber. Logo, o *mais-um* não é o coordenador, nem o mestre, nem o analista. É alguém que suporta uma função fazendo com que cada um sustente esse trabalho coletivo, fazendo vigorar o um a um. Cabe ao psicanalista, na posição de *mais-um*, provocar o trabalho dos sujeitos promovendo sua articulação com a suas funções dentro da rede relações da escola. Miller (1994) chama de agente provocador, esse que opera na resistência ao trabalho, inserindo no grupo o efeito de sujeito, fazendo com que cada participante, um por um, e seja sujeito de sua produção. “O *mais-um* deve chegar com pontos de interrogação [...] fazer buracos nas cabeças” (MILLER, 1994, p. 4).

Por tal via, buscamos, dentro da instituição escolar, provocar um abalo sísmico na estrutura rígida, fechada de certos saberes instituídos e arraigados, que perpassam muitas das relações do sujeito com a instituição, do sujeito com os outros sujeitos, e do sujeito com seu eu. De modo que é um abalo no tempo e lugar adequados, podendo empurrar os sujeitos a produzirem novos saberes:

Tal qual a função do *mais-um* no cartel, estamos ali, ao que parece, para fazer o sujeito, como mestre (S1), produzir algum saber psicanalítico (S2); colocamo-nos no lugar de provocar os sujeitos (pai, aluno, professor) para que eles, como mestres (S1), elaborem, produzam algum saber deles próprios, mesmo que este saber (S2) seja apenas a perplexidade (MARTINHO, 2005, p. 194).

O *mais-um*, enquanto sujeito dividido ($\$$), provoca os diferentes sujeitos que estão no lugar de mestres de si mesmos (S1). Estes, como significantes-mestres (S1), podem e devem se por a trabalhar. O *mais-um* está sempre em trabalho, pois sendo sujeito dividido é também falta-a-ser em busca de seu desejo, ou seja, “existe também uma tarefa do *mais-um* e eu lhe

aconselharia a não fazer ‘tapa buraco’, pois ele é também um dos membros do cartel” (MILLER, 1994, p. 4. Grifo do autor). O *mais-um* faz furos e igualmente trabalha movido pela sua inconsistência, pelas suas questões.

Podemos pensar que esse *um* do *mais-um* é como o *um* que não se enlaça ao Outro marcando a impossibilidade de se fazer o dois. O *Um* da solidão, o *Um* todo só (Lacan, 1972, inédito) Este *Um* está sempre presente na passagem de um número ao outro fazendo série, mas está fora da mesma, o que nos remete para a não relação de complementaridade que Lacan trabalhou no *Seminário, livro 20 (1972-73/1985)*, nos mostrando a inexistência da relação sexual. É o *mais-um* que faz vigorar a não relação como buraco da incompletude e faz os sujeitos trabalharem sobre o furo em movimento, turbilhão da angústia e do desejo. Trata-se de um trabalho árduo e insistente, mas a partir do qual temos verificado no nosso fazer a possibilidade de se operar o mais próximo possível da posição de objeto *a*, nas suas duas versões: como causa de desejo e como produtor de angústia.

3.4 Algumas considerações sobre transmissão, transferência e clínica

Martinho (2005) afirma, ainda, que, na tentativa de uma prática institucional conjugada à teoria psicanalítica, nota-se que alguma transmissão é possível: “A hipótese que levantamos se refere ao fato de que o saber advindo da Psicanálise, saber não-todo, sempre furado, ou seja, um saber sobre a castração, provoca o efeito de transmissão” (MARTINHO, 2005, p. 191). Temos experimentado algo semelhante no nosso trabalho junto aos demais profissionais que atuam na educação, quando abrimos espaço para que esse saber outro, não-todo, efeito do inconsciente, circule nos grupos do qual participamos. Quando nos posicionamos diante dessa premissa, percebemos que algo de uma transmissão acontece: “O que conseguimos transmitir aos educadores se relaciona ao fato de que o inconsciente tem sua importância” (MARTINHO, 2005, p. 191). O que não passa sem provocar efeitos no modo como os sujeitos na instituição se posicionam frente suas queixas. Porém, nada disso nos parece possível sem o estabelecimento e o manejo da transferência.

Geoffroy (2014), pesquisando também sobre a prática da psicanálise dentro da rede pública de ensino, chama nossa atenção para a necessidade de construção de um lugar para que se possa trabalhar, lugar que “não é determinado por um contrato. É preciso a criação de um lugar psíquico junto à equipe. Falando de outra forma, é preciso transferência”

(GEOFFROY, 2014, p. 107).

Costa (2006) nos apresenta uma problematização interessante dessa questão ao apontar, com Lacan, que a transferência assume um engajamento que não é só do indivíduo que se queixa, mas, também, do analista que se propõem a ouvir a queixa. Fato que complexifica a experiência de quem procura soluções para sua queixa no âmbito institucional, pois, apesar de ser comum os profissionais das instituições marcarem a dificuldade do paciente na produção da transferência, essa construção é de quem se queixa, bem como de quem o escuta. Dito de outro modo, não basta que o sujeito tome a palavra; isso, por si só, não se equivale à produção do sujeito:

Essa palavra [...] pode tornar-se somente mais uma volta do objeto, num exercício que não produz a palavra como ato. É somente no encontro da palavra com seu ato de enunciação que se constitui a verdade da psicanálise: a referência ao *unário*, o traço que fica por relação ao recalçamento originário, ou, como diz Lacan, ao impossível da relação sexual (COSTA, 2006, p.159).

A palavra do sujeito uma vez que não permite uma relação de complementariedade, pode, na repetição, se apresentar como uma modalidade de gozo. A palavra enquanto ato significante permite ao sujeito transformar-se *a posteriori*, no só depois, sendo possível ao sujeito enunciar a si mesmo. No trabalho em equipe dentro da instituição pública, há uma dificuldade a mais de o sujeito recuperar essa dimensão de singularidade pela palavra e somente será possível “na medida em que se organiza uma constelação intermediária, na qual o sujeito pode endereçar a palavra a alguém em particular” (COSTA, 2006, p. 160). Sendo assim, só em transferência, por esse alguém em particular, será possível a inscrição de uma borda, marcando um lugar psíquico do qual poderá advir um significante que represente o sujeito para outro significante. Para um psicanalista operar na instituição, será necessária a construção de condições que permitam que essa borda se instaure, a transferência advenha e o sujeito emergja de sua enunciação.

Figueiredo (1997), atenta à questão da inserção da psicanálise no trabalho institucional, ressalta a aposta no dispositivo psicanalítico que pode ser explorado para além dos limites do consultório. A pesquisadora discorre sobre quatro condições fundamentais e mínimas para podermos viabilizar a clínica psicanalítica dentro de uma instituição:

[...] trata-se de uma clínica que diz respeito à realidade psíquica, para isso, provoca um modo peculiar de fala que se dá a partir da transferência, numa relação também peculiar com o tempo, visando remanejar essa realidade por sucessivos deslocamentos. [...] E, *last but not least*, há a última condição, postulada por Lacan,

que realiza as demais como operadores da clínica, a saber: o desejo do analista (FIGUEIREDO, 1997, p.126. Grifo da autora).

Lacan desenvolve o conceito de *desejo do analista* ao longo do seu percurso e na *Proposição de 9 de outubro de 1967* eleva-o a um operador lógico fundamental para que haja análise. Como ele já propõe no Seminário sobre a Ética (1959-60/1996), trata-se da técnica como que dando lugar à ética, centrada na conceituação desse operador. Podemos defini-lo como o desejo de pura diferença, que faz com que o psicanalista sustente na transferência o lugar de objeto perdido (objeto *a*) como causa de desejo. “O desejo do analista não é um desejo puro. É um desejo de obter a diferença absoluta” (LACAN, 1964/1998, p. 260). O analista não pode ocupar o lugar de um outro sujeito, logo não há relação dual nem intersubjetividade entre analista e analisando. O que o psicanalista tem a dar “nada mais é do que seu desejo, como o analisado, com a diferença de que é um desejo prevenido. [...] Ele não pode desejar o impossível” (LACAN, 1959-60/1996, p.352). O *desejo do analista*, então, não é o desejo pessoal de um psicanalista, mas uma função essencial em torno da qual orbita a análise, e que permite ao psicanalista, encarnando o objeto *a*, lançar o sujeito ao desejo. É um desejo do psicanalista de que a análise aconteça, ou seja, de que o desejo do analisando entre em questão. De acordo com Figueiredo (1997): “[...] trata-se de reduzir ao mínimo a pessoa do analista em suas intenções, seu ego; portanto, seu sintoma; mas, paradoxalmente, deixando-o livre quanto às possibilidades de sua intervenção. O analista se faz ao final de sua própria análise” (FIGUEIREDO, 1997, p. 26).

Dessa forma, temos tentado guiar nossa prática dentro da instituição escolar: considerando a realidade psíquica de cada sujeito; provocando a fala que só acontece criando situações para que a transferência se estabeleça; considerando o tempo lógico, singular e necessário de cada caso, *a posteriori*; considerando o movimento do sujeito na sua relação com Outro; e movido pelo *desejo do analista*, desejo operante que permite que surja desejo, logo: psicanálise. Lacan sentencia: “[...] é o desejo do analista que, em última instância, opera na psicanálise” (LACAN, 1966, p.868).

Compartilhamos com Geoffroy (2014) um questionamento:

[...] questionamos uma concepção de psicanálise que afirma não ser possível fazer clínica na escola e, ao mesmo tempo, defende a psicanálise no trabalho institucional. Se há aí desejo do analista para que se dê a fala do sujeito, devemos lembrar que não se controla a transferência; ela se estabelece e deve, obviamente, ser manejada (GEOFFROY, 2014, p.80).

Temos testemunhado muitos atendimentos e entrevistas conduzidos dentro da

instituição escolar, conduzidos pelos diversos profissionais da educação, marcados por aconselhamentos, sugestões e julgamentos morais baseados nas experiências de vida do entrevistador e seguidos de respostas institucionais padronizadas: encaminhamentos variados. Somente assim, nos parece, que grande parte dos profissionais da educação consegue realizar seu trabalho: guiados por suas concepções pessoais do que é o homem, questão que desenvolveremos a seguir. Afirmamos a relevância da psicanálise na instituição escolar, possibilitando o surgimento de algo novo, advindo da fala dos sujeitos e que implique os diferentes sujeitos em seu constante movimento institucional. Interessa-nos a emergência do sujeito, que só poderá surgir pela fala, engendrada na transferência e, que, manejada, possibilitará a construção de um saber pelo próprio sujeito do suposto mal que lhe acomete.

3.5 O analista cidadão e a não universalidade das “concepções do homem”

Laurent (2007) desenvolve uma análise crítica sobre o lugar do analista na sociedade contemporânea apontando caminhos para seu trabalho nos diferentes espaços fora do consultório. Sua proposta é que o analista precisa passar da posição de especialista da desidentificação para a posição de analista cidadão. O analista cidadão entende que há alguma comunhão de interesses entre a psicanálise e a democracia. Assim, o analista reservado, crítico, esmaecido e um tanto marginal, típico de um passado recente na história da psicanálise precisa passar a um lugar de maior participação social e exercer sua sensibilidade diante das formas de segregação das minorias, tendo uma função importante no exercício da cidadania.

Na instituição, enquanto grupo social, onde se exercita cidadania, o psicanalista “sabe participar com seu dizer silencioso, distinto do silêncio” (LAURENT, 2007, p. 143). Esse dizer silencioso passa por se implicar de maneira ativa, de forma que consiga intervir no desencadeamento de paixões narcísicas, imaginárias, que acontecem fruto do fenômeno da identificação, típica das dinâmicas dos grupos sociais, nos quais se incluem todas as instituições, inclusive a educacional.

Outra parte do trabalho do analista marcada por Laurent (2007) e que Figueiredo (2) já nos tinha sinalizado é remeter os diferentes grupos profissionais “em questão às suas verdadeiras tarefas” (LAURENT, 2007, p. 144); ou seja, que cada sujeito faça bem feito o que

sabe e sua profissão indica como o melhor a fazer, ou, ainda, que os sujeitos atuem implicados com as questões práticas e acadêmicas prementes em sua profissão:

Nesse sentido, o analista, mais que um lugar vazio, é aquele que ajuda a civilização a respeitar a articulação entre normas e particularidades individuais. O analista, mais além das paixões narcísicas das diferenças, tem de ajudar, junto de outros, sem pensar que é o único que está nessa posição. Assim, com outros, há de contribuir para que não se esqueça, em nome da universalidade ou de qualquer outro universal, tanto humanista, quanto anti-humanista, a particularidade de cada um (LAURENT, 2007, p. 144).

Particularidades difíceis de serem levadas em conta nas instituições em geral (militares, religiosas, de saúde, e etc.) e que na instituição educacional pode ganhar contornos dramáticos diante da tentativa constante de incluir o aluno num universal ideal e impossível de se concretizar, e, conseqüentemente, potencialmente gerador de frustração em muitos dos envolvidos no processo.

Se o sujeito precisa falar e, ao falar, sua particularidade vem à tona, de modo que “os analistas estão entre os poucos que escutam, que continuam escutando” (LAURENT, 2007, p. 145). Nas escolas em que atuamos, os relatos são muitos, os sujeitos clamam por serem ouvidos, por palavras e atos, e, infelizmente, nossa experiência tem testemunhado que são poucos os que se dispõem a ouvir. Entretanto, esses poucos são psicanalistas dentro das escolas que oferecem uma escuta aos alunos. De tais escutas, das quais também temos relatos, são unânimes em descrição de uma diferença substancialmente “positiva” na forma como os alunos passam a se movimentar no espaço escolar a partir do momento em que são ouvidos. Nas palavras de um professor:

Quando comecei nas minhas aulas a dar mais espaço para que os alunos falassem, percebi que eles passaram a me ouvir e a me respeitar muito mais. Muitos dos conflitos diminuíram bastante. Não é fácil ouvi-los, eles às vezes falam coisas bem pesadas (violência familiar, violência do tráfico na comunidade), mas também tem muitas dúvidas típicas e naturais da adolescência, tipo: namoro, sexo, problemas na relação com os pais, etc. e que eles mesmos esclarecem entre eles trocando, conversando. E se tem um professor interessado mediando, rola um vínculo diferente e produtivo para a dinâmica de sala de aula (sic).

No relato de um aluno:

Eu amo essa escola, mas por causa da professora Beatriz [nome fictício]. Ela ouve a gente, se interessa, é diferente dos outros. Nunca pensei que eu pudesse falar para um adulto as coisas que eu converso com ela. Só fazem me criticar [os adultos], dar bronca, querer dar lição de moral. A professora Beatriz também dá bronca às vezes, mas é diferente, parece que ela lembra de quando foi da nossa idade e entende o que a gente diz (sic).

Apesar de percebermos o diferencial produzido pelos espaços de fomentação do falar, casados com a oferta de uma escuta interessada e isenta de julgamentos morais, a questão não pode ser reduzida exclusivamente à criação e manutenção desses expedientes. Esses espaços, não temos dúvida, deveriam estar presentes em larga escala no interior das instituições em geral, conduzidos ou não por psicanalistas, de modo que temos insistentemente tentado fazer com que eles se multipliquem. Contudo, tanto os profissionais da escola quanto os psicanalistas atuando nesses espaços não devem apenas escutar, ação que traz à tona o sujeito e sua particularidade. É preciso também “saber transmitir a humanidade do interesse que a particularidade de cada um tem para todos” (LAURENT, 2007, p. 145). Para além de respeitar o sujeito, sua particularidade, seu estilo, seu dizer, Laurent sustenta que devemos pedir o respeito à cidadania dos sujeitos que habitam as instituições:

Trata-se, portanto, não de se limitar ao cultivo, à recordação da particularidade, e sim de transformá-la em algo útil, em um instrumento para todos. Não há porque retroceder diante de uma palavra útil aos demais, quando se reconhece uma forma de humanidade em sua peculiaridade (LAURENT, 2007, p. 145).

Desejamos instituições que cultivem a democracia em sua essência, respeitando o fato de que a particularidade de cada um tem relevância no difícil processo de conviver. Por essa visada, os analistas junto com outros cidadãos “terão de participar dessas questões, tomar partido e, por meio de publicações, intervenções, manifestar o tipo de saúde mental que acreditam ser a melhor” (LAURENT, 2007, p. 146). Temos participado de muitas discussões sobre qual seria a melhor das escolas, e calcados no saber *não todo* da psicanálise, podemos afirmar que não a instituição ideal não existe e lutar para que elas existam marcadas por idealismos seria utópico; não se trata, portanto, de construir novos ideais de instituições, da mesmo forma que Freud já nos alertou que não é possível inventar, produzir ou educar o sujeito ideal. Logo, um dos trabalhos do psicanalista dentro das instituições em geral é denunciar práticas que queiram excluir a diferença e investir naquelas que produzam a emergência da singularidade de cada sujeito:

Hoje, tudo o que resta é o debate democrático, aberto, crítico, desprovido de dinâmicas de grupo. Nesse debate, os analistas têm que ser muito ativos, pois se não o forem, ninguém o será por eles. Precisam ser criativos e contribuir de maneiras diferentes. O analista útil, cidadão, é favorável à existência de um lobby que intervenha no debate democrático, e isso certamente não é uma desgraça (LAURENT, 2007, p. 147).

Se o que resta é o debate democrático, ele não é pouca coisa. Pedir uma escola democrática passa pela exigência de se escutar todos os sujeitos que a constroem, não erigindo ideais, mas fazendo furo nos diversos ideais que os diferentes saberes produzem para tentar enquadrar o sujeito e calar aquilo que é seu enigma e ao mesmo tempo seu jeito de existir. O analista cidadão age, assim, guiado pelas “formas democráticas, anti-normativas e irredutíveis a uma causalidade ideal” (LAURENT, 2007, p. 149).

As ideias de Laurent nos remetem à obra oral de Lacan intitulada *O triunfo da religião* (1974/2005). Questionado por um jornalista sobre a posição insustentável da psicanálise diante das questões da singularidade do desejo, Lacan retoma imediatamente o texto *Análise terminável e interminável* (1937/1996), em que se encontra Freud discorrendo sobre as dificuldades da atividade do analista ao ponto que assevera: a análise é a terceira “daquelas profissões impossíveis com as 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, 1937/1976, p.161).

Lacan alerta que todos, em geral, tal qual Antígona, tendem a se lançar em direção a uma posição insustentável, pois, inclusive, não faltam candidatos para nenhuma dessas três profissões, sobretudo educar e governar. Enfatiza que não faltam pessoas autorizadas a educar, porém que isso não quer dizer que todos os educadores tenham ideia do seja educar. Mas tentam e ficam inquietados, afetados pelos desdobramentos de suas tentativas. Pontua Lacan:

O sinal de que, não obstante, há alguma coisa capaz de os inquietar, pelo menos de tempos em tempos, é que às vezes são tomados por alguma coisa de muito particular, que só os analistas para conhecerem bem, isto é, a angústia. Eles [os educadores] são tomados pela angústia quando pensam no que consiste educar. Contra a angústia, há um monte de remédios, em particular certo número de “concepções do homem” do que seja o homem. Isso varia muito, a concepção que se pode ter do homem, embora ninguém o perceba (LACAN, 1974/2005, p. 58).

As palavras de Lacan, casadas com as de Laurent (2007), muito nos mobilizam, haja vista que são expressão do que temos testemunhado junto aos profissionais da educação, na busca por “remédios” para a angústia das mais variadas formas. Quase todos extremamente apegados às suas próprias concepções de homem, e, por conseguinte, às suas concepções de mundo e concepções do futuro da vida dos muitos homens/alunos no mundo.

Alguns, atravessados pelo discurso da religião, tentam transformar sua prática educadora num quase sacerdócio e suas atividades educacionais em atos de uma missão evangelizadora, guiados pela moral do Bem comum maior: Deus. Outros se protegem atrás de

suas concepções pessoais do homem como se estas fossem trincheiras de um campo de batalha e encaram sua atividade como uma guerra já perdida, da qual parecem que já desistiram de buscar até as pequenas vitórias. “Eles” é um termo que é muito usado por professores para se referir aos alunos e à comunidade a qual esses alunos fazem parte. “Eles” lhes parecem muitos diferentes, não se encaixam nas suas concepções de homem e o profissional da educação muitas vezes se posiciona como um estrangeiro num país cuja geografia e idioma ele não quer aprender. Assim, desiste, “se deixa cair”, tenta se colocar na posição de “nada tenho a ver com isso”. Outros ainda tentam se colocar na posição de técnicos – professores, não educadores – e, logo, aparentemente, não precisam se medicar com concepções do homem, pois se esforçam para crer que sua missão é a transmissão de conteúdos técnicos. Supõem que sua atividade em nada impacta na formação de homens, tentam excluir o real (que não cessa de não de inscrever) de sua prática, sustentando a ilusão de que seu fazer não educa, só transmite friamente conteúdos técnicos. Há ainda professores que são oriundos da mesma realidade sociocultural dos alunos, educadores “populares”, que vivem e convivem na mesma comunidade e se posicionam como uma referência/exemplo, como que encarnando, em discurso e ato, um exemplo vivo de uma das milhões de concepções do homem.

Todos, como nos adverte Lacan, parecem sim estar tentando algum remédio contra sua angústia, criando algum sentido, ou evitando o sem sentido do impossível, insustentável, envolvido na intenção de educar. Essa suposta enumeração de posições nos ajuda a pensar possibilidades para o psicanalista na educação que, como *mais-um* dentro do grupo escola, pode balançar as estruturas fechadas presentes na construção de uma concepção de homem universal e impossível de ser homogeneizada. Cabe-nos, portanto, apontar para o não-todo da infinidade de concepções do homem que habitam o mundo e interrogar a necessidade de se agarrar a uma em especial de forma tão exclusiva e protetora. Uma vez que não existe remédio definitivo para a angústia, que é estrutural no sujeito da psicanálise, isso possibilita ao sujeito sair do gozo e tentar caminhos em busca do desejo, produzindo sobre sua angústia. Existe a possibilidade sempre parcial e claudicante de nomear a falta e caminhar com o sintoma – índice radical da diferença do sujeito perseguindo o desejo, sempre suposto.

Lacan salienta também nesse texto que, para além de ser obrigatório que os homens sejam educados, é preciso, de fato, certa educação para que os homens consigam se suportar. A palavra suportar nos remete aquilo que, segundo Lacan, não funciona no mundo: “o real [instância psíquica] é a diferença entre o que funciona e o que não funciona no mundo. O que

funciona é o mundo. O que não funciona é o real. [...] e disso se ocupam os analistas...” (LACAN, 1974/2005, p.63).

Um psicanalista, desta feita, no ambiente escolar, apoiado na Ética da Psicanálise, tem muito a contribuir no sentido de buscar dialetizar a postura domesticadora do desejo, que sabemos que é indomesticável, mas que move muito dos objetivos da educação. Pensamos que a possível articulação da Ética da Psicanálise, que traz a diferença como um único universal, com um fazer dentro das escolas, aponta para a importância de se abrir espaços para que o sujeito possa se expressar com sua diferença radical, construindo questões mais do encontrando respostas. É necessário estimular situações que permitam que a cadeia dos significantes deslize e abra caminho para a possibilidade do contingente inerente ao simbólico, que, não cessando de se inscrever, permite o equívoco, dialetização e construção de contornos mesmo que parciais, daquilo que a angústia denuncia, que vem do real, que não cessa de não se inscrever, que nunca vai ser domesticado e que com a ajuda ou não da educação o sujeito tem que encontrar sua forma de lidar.

4. RECORTE DE ALGUNS DE NOSSOS TRABALHOS NAS ESCOLAS:



Na imagem acima, um barco de papel confeccionado, espontaneamente, pela aluna Bia durante atendimento e presenteado ao analista. A frase escrita no casco do barco é: seja feliz e me deixe ser feliz.

Diante dos mais diversos casos em que somos chamados atuar, foi uma tarefa difícil escolher quais apresentar aqui. Trago fragmentos de dois casos e a descrição de um dispositivo ainda em construção, a partir do qual fazemos a opção por apresentar situações que mais nos tem mobilizado. Casos que são exemplos de nossas dificuldades de atuar guiados pela psicanálise trazendo-nos impasses e questões, que são bons exemplos do que temos vivenciado no cotidiano de nossa prática na instituição escolar e sobre as quais seguimos produzindo. No último item apenas registramos e exemplificamos uma dificuldade extra, a violência do tráfico de drogas na região, mas que não desenvolvemos nesse trabalho.

4.1 Caso Bia

Odeio

Eu odeio o seu sorriso

E seu jeito de falar

Eu odeio quando você me olha e dou risada sem pensar

Eu odeio quando você me chama para conversar

Eu odeio quando você vem, odeio mais ainda te esperar

Eu não sei o que fazer

Não tem ninguém aqui pra me impedir de te escrever
Outra canção pra me fazer entender
Que eu te odeio tanto porque gosto de você
Eu nunca acreditei que era mesmo pra valer
Eu nunca admiti que me importava com você
Agora tanto faz, não quero mais me esconder
Estou falando na sua frente que eu te odeio
Por gostar tanto assim de você
Agora tanto faz, não quero mais me esconder
Estou falando na sua frente que eu te odeio
Por gostar tanto assim de você...
Vai acordar num dia e perceber
Que mesmo sendo um pouco estranha do meu jeito
Eu tentei te convencer
Que hoje eu acredito que é mesmo pra valer
Confesso, eu admito, que me importo com você.
(Trechos da letra da música de Gabi Lutha cantada pela adolescente
Bia durante um dos atendimentos realizados e nomeada por esta como
sua música preferida)

Bia tem doze anos e está no sétimo ano de uma escola de ensino fundamental. Seus pais são separados e ambos já se casaram novamente. Hoje ela mora com a mãe (doméstica e atualmente desempregada), sua irmã mais velha (com quatorze anos e aluna da mesma escola) e sua irmã mais nova (com dez anos e aluna de outra escola). O pai trabalha como segurança com carteira assinada e paga pensão judicial, mas não tem mais convivido com as filhas desde a separação há quatro anos. Bia tem bom desempenho escolar, é assídua, participativa e tem bom relacionamento com colegas e professores. A diretora da escola, muito experiente, bastante observadora e próxima dos alunos, reparou que ela vinha agindo com certa agressividade verbal justamente com suas colegas mais chegadas. Após uma briga com uma dessas colegas envolvendo mensagens nas redes sociais, Bia é chamada para conversar com a diretora, junto com sua colega de turma. Durante essa conversa, a colega de Bia, muito nervosa, diz para a diretora que ela tem que olhar as mensagens no celular de Bia. A diretora, a princípio, não dá muito importância às mensagens, pois essas brigas envolvendo conteúdos

de internet são extremamente comuns e corriqueiras no cotidiano escolar. Porém, enquanto a diretora aplicava uma “bronca leve” nas alunas, a própria Bia decide entregar seu celular para que a diretora lesse as mensagens que supostamente motivaram a briga. A diretora pega o celular e, ao se dar conta do conteúdo de uma das mensagens, dispensa a colega, ficando a sós com Bia. A mensagem em questão acusa Bia de “transar” com o padrinho por dinheiro. Questionada pela diretora, Bia chora, diz não saber o que fazer e conta detalhes da história: o padrinho, muito querido por toda a família, é casado com a tia de Bia, irmã de sua mãe, e procurava Bia regularmente para fazer sexo, desde os seus nove anos de idade. Insistia com muita “lábria”, era carinhoso e, às vezes, dava algum dinheiro para ela depois que transavam. Conta que ninguém da família sabe disso e que ele parou de procurá-la já faz alguns meses, quase um ano. Bia relata que contou tudo para duas colegas mais próximas e que agora elas têm brigado muito com ela. A adolescente, com muita dificuldade, diz estar se sentindo “mal” com tudo isso. A diretora, preocupada com a “segurança” da aluna e dos envolvidos, nos quais como de costume sempre inclui os funcionários da escola, averigua como é a dinâmica do relacionamento dela com toda a família e a comunidade, temerosa com a possível ligação desses com o tráfico de drogas, muito ativo na área. Habilidosa em gerir conflitos na escola, investiga também algum histórico de violência doméstica que o desvelar desse fato pudesse potencializar e por em risco os envolvidos. Essas preocupações não se confirmaram e a Diretora pergunta, então, à aluna se ela quer contar o ocorrido para a mãe. A aluna diz querer que a mãe saiba, mas que não conseguiria falar com ela sobre isso. A diretora, assim, se oferece para conversar com a mãe da aluna. Bia concorda e a diretora, ciente que o PROINAPE vinha desenvolvendo trabalhos na escola, aciona nossa equipe para “ajudar”. A diretora nos conta, então, toda a história relatada até aqui, bastante angustiada com o fato e seus possíveis desdobramentos. Realizamos alguns atendimentos com a diretora que, certa do seu dever em ajudar essa aluna e confiante na ajuda que a equipe poderá prestar, parece conosco tentar nomear algo do traumático do encontro com o real do sexo, criando hipóteses do que poderia estar se passando com a aluna e se colocando no lugar dela. Por conseguinte, ela interroga: “O que deve estar se passando na cabecinha dessa criança? É um peso muito grande guardar uma informação dessa tanto tempo. Eu não queria ser essa mãe. E se essa menina engravidasse desse cara? Eu não poderia contar uma coisa dessa para meu marido nem para o meu pai, eles matariam esse homem. Como a gente pode se preparar para uma situação dessa?”.

Para além dos procedimentos, encaminhamentos burocráticos e articulações de rede que envolvem esse tipo de ocorrência no interior da escola, nossa intervenção se concentrou

em ouvir os sujeitos *diretora e aluna* tentando relativizar a suposta verdade dos fatos, apontando para o caminho que tanto a aluna, quanto sua família, encontrariam no seu próprio tempo e nas suas formas únicas e imprevisíveis de lidar com a situação. Além disso, o papel que a escola vinha exercendo, enquanto espaço que permitiu o movimento da aluna de buscar ajuda, fez com que os fatos incômodos se desvelassem. A escola estará ainda mais próxima da aluna, orientando a família e acionando a rede de serviços do território. Na figura dos profissionais mais próximos do caso, haveria a continuidade do acompanhamento desse movimento, oferecendo recursos simbólicos para apoiar os sujeitos nesse árduo trabalho de elaborar os limites e impasses inerentes ao real, que não cessa de não se inscrever e está sempre presente no viver.

A primeira entrevista com a mãe foi realizada em conjunto: pelo analista, pela diretora e por uma professora da escola que apoia a direção em situações mais complexas. A mãe chega acompanhada de Bia e o analista pergunta para aluna se ela quer participar da conversa. Ela demonstra certa dúvida, mas diz que não quer. O analista pergunta ainda se Bia quer conversar sozinha com a mãe, naquela sala. Ela também diz que não. O analista pede, então, para que ela fique do lado de fora da sala, mas ressalta que caso ela sentisse vontade de entrar, que poderia fazê-lo a qualquer momento. Bia consentiu e saiu. Começamos a conversa procurando saber mais detalhes sobre a dinâmica da família. A mãe fala bastante contando detalhes do difícil processo de separação do pai de Bia há seis anos, das brigas e da ausência dele na criação das três filhas. Quando começamos a direcionar a entrevista para a relação da família com o “padrinho” em questão, Bia bate na porta e entra na sala. Convidamos Bia para sentar e perguntamos novamente se ela quer conversar com sua mãe, sozinha ou com a nossa presença. Ela decide que quer conversar sozinha com a mãe. Avisamos à mãe e à filha que estaríamos do lado de fora da sala, que elas poderiam nos chamar, caso assim quisessem. A diretora, a professora e o analista bebem água do lado de fora da sala, enquanto a diretora repete uma frase dita em outro atendimento: “Nada nessa vida pode preparar a gente para uma situação como essa”. O analista diz: “Para além de preparação estamos todos aqui enfrentando a situação, principalmente a Bia. Não é isso viver?”.

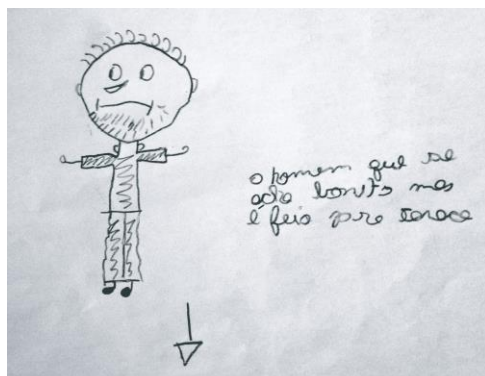
Esse caso teve vários outros desdobramentos, inclusive porque a mãe descobriu no mesmo dia que suas duas outras filhas (com dez e quatorze anos), alunas da mesma rede de ensino, também tinham “transado” com esse tio, sem que elas soubessem uma da outra. Atendemos a diretora e a família por aproximadamente seis meses, mantendo a atenção principalmente no movimento das irmãs dentro de suas respectivas vidas escolares, que aparentemente melhorou muito depois do desvelamento dos fatos. As irmãs, que pouco se

falavam, nas palavras de surpresa da mãe: “se tornaram grandes amigas”. Recortamos aqui o caso marcando que, como já estudamos com Freud e Lacan, o encontro com o real do sexo é traumático para todos e não acontece sem angústia. Alberti nos auxilia transmitindo que:

A criança, ao ser colocada na cena sexual – seja, participando do mesmo quarto/cama dos pais, seja dormindo no quarto ao lado de onde escuta os ruídos vizinhos, seja ainda inserida no próprio jogo de sedução – não sabe dizer o que está acontecendo. É por isso que a cena sexual é traumática. Se a sexualidade é infantil – postulado básico da psicanálise – como a criança lida com o sexo? Pergunta que ainda pode ser escandalosa nos dias de hoje, em que, com frequência, somos bombardeados por discursos moralistas sobre sedução de menores. Afinal, se há mais de cem anos atrás Freud descobriu que a sexualidade é infantil, então o sujeito *de qualquer idade* pode, perfeitamente, ser seduzido, mas também seduzir (ALBERTI, 2008, p. 29).

A aluna vive uma experiência sexual, que se inicia ainda no período de latência e que dura até e sua entrada na adolescência, e sobre a qual ela começa gradualmente a poder e querer dizer alguma coisa sobre isso. De tal modo, ela pode agora, só depois, começar a resignificar, sempre parcialmente, o que aconteceu antes. A aluna vivendo intensamente o processo alienação/separação, impulsionada pela angústia em sua rede, nos parece experimentar comoção e efusão, o que a permite, com a ajuda das colegas, da diretora e do psicanalista, encontrar alguns significantes possíveis. A diretora, diante de sua angústia, age apoiada no simbólico-imaginário de sua função educadora e protetora dentro da escola e decide ajudar a aluna. Diretora e aluna parecem se movimentar ultrapassando suas angústias e não paralisando em busca de seus desejos. A aluna nos parece transferida com a escola na figura da diretora e esta transferida ao analista, supostamente “preparado para situações como essa”. O analista, atento à movimentação dos sujeitos e para além do discurso moralista sobre sedução de menores, coloca em ação algo da especificidade e da ética de sua função: a escuta da singularidade da fala e do movimento dos sujeitos diante do Outro; diferente dos mestres procura se colocar como “mero objeto que faz o sujeito trabalhar na transferência” (ALBERTI, 1996, p. 5); e tal qual o *mais-um* no “grupo escola”, tenta provocar, aluna e diretora, a produzirem sobre a angústia que as afligiam.

4.2 Caso Paulo



Na figura, desenho livre feito pelo aluno Paulo na sua segunda entrevista. A frase escrita espontaneamente pelo aluno diz: o homem que se acha bonito, mas é feio pra caraca. Perguntamos quem era esse homem, e ele respondeu: siga a seta. A seta, no momento em que era lida, apontava para o analista.

Paulo, com treze anos, é aluno do sétimo ano de uma escola de ensino fundamental. Durante um teste de geografia, não responde a nenhuma das questões e escreve a palavra “liberdade” em letras de forma em tamanho grande, de maneira que a palavra atravessa toda a página do teste, de cima até embaixo. O professor que elaborou o teste fica bastante aborrecido e indignado com a atitude de Paulo e decide chamar o seu responsável para relatar o acontecido para “cobrar providências” quanto à atitude do aluno, nomeada pelo professor de “desrespeitosa”. A mãe de Paulo atende à convocação do professor, que os recebe juntos. Diante da indignação do professor e ao se deparar com a folha do teste de seu filho, a mãe fica enfurecida e imediatamente começa a deferir violentamente tapas no rosto e cabeça de Paulo, que tenta se defender com seus braços. O professor assiste à cena estático – literalmente de braços cruzados – e nada faz para tentar contê-la. Outra professora, especialista em educação especial, que por acaso estava próxima à sala, ouve o desenrolar da cena, se aproxima e decide intervir se colocando fisicamente entre a mãe e o aluno. Diante da atitude dessa professora, a mãe recua e para de agredir o filho. Em outra sala, professora e mãe, conversam a sós. A mãe chorando muito diz que odeia esse filho, que foi gerado quando ela tinha dezesseis anos, fruto da relação com um vizinho, que não assumiu a paternidade. Conta que Paulo não sabe quem é o seu pai verdadeiro, apesar de ele morar a poucos metros de sua casa

e que seu atual marido registrou Paulo como se seu filho fosse, quando Paulo tinha sete anos de idade. A mãe relata que, ao olhar para Paulo, tem lembranças de uma fase horrível de sua vida e que gostaria de não ter tido esse filho. A professora, experiente no atendimento a casos difíceis dentro do âmbito da educação de alunos com necessidades especiais, acolhe atentamente o relato catártico da mãe e convida-a para retornar à escola quando estiver mais calma para outras entrevistas. A equipe do PROINAPE, que vem acompanhando outros casos nessa escola, é então acionada por essa professora, que fica muito preocupada com os possíveis desdobramentos na relação de mãe e filho após esse ocorrido. Realizamos algumas entrevistas com a mãe, com o professor e com o aluno. Paulo fala espontaneamente do ocorrido durante o teste de geografia, dizendo que não sabe porquê fez isso. Conta chorando que está com muita saudade do tio, que foi preso há dois meses e que ainda não pôde visitá-lo porque seu cadastro de visitante, exigido pelo sistema penitenciário para entrada no presídio, não ficou pronto. Esse tio, irmão mais velho de sua mãe, sempre foi muito próximo desde a sua infância, e é “como um pai” para ele. Quer que o tio seja solto porque “a vida vai ser chata sem ele” e sabe que talvez demore para que isso aconteça. Não realizamos muitas entrevistas com Paulo, porque ele não quis, dizendo que não tem mais nada para falar. Paulo não formula nenhuma outra queixa além do pedido de liberdade de seu tio e a possibilidade de visitá-lo enquanto isso não acontece. Ele conseguiu visitar o tio, que prometeu ao sobrinho que eles não iriam se separar e continuariam amigos mesmo ele estando preso e que tentaria sair da prisão o quanto antes, mas não sabia quando isso ia acontecer.

Em uma entrevista com Paulo, o analista pergunta sobre sua mãe e ele responde num tom irônico: “Minha mãe me ama muito, não vive sem mim...eu que tô doido pra me livrar dela”. Pergunta o analista: “Como assim, *se livrar*”? Responde Paulo: “Ela me sufoca, fica em cima de mim, não posso fazer nada, quero crescer logo”. Pergunta novamente o analista: “Então se você *se livrar* dela vai ter mais *li-ber-da-de*?”. Paulo responde após alguns segundos: “Não sei”.

Entrevistamos a mãe de Paulo sozinha uma semana depois do acontecido. Ela relata estar apreensiva com o “crescimento” dele, que o ama muito e que não sabe porquê ficou tão nervosa no outro dia. Fala bastante sobre a dinâmica familiar e do quanto está preocupada com a prisão do irmão. Conta que aguarda consulta com a endocrinologia, pois acha que ele não está crescendo como deveria, pois os primos estão todos maiores que ele. Durante essa entrevista, Paulo soube por um colega que sua mãe estava na escola e bateu na porta onde realizávamos o atendimento. Como essa entrevista já se encaminhava para um fechamento, consentimos. Ele entra e senta ao lado da mãe em silêncio e os dois se olham. Paulo abaixa a

cabeça, mas sua mãe, visivelmente emocionada, não tira os olhos dele. Deixamos acontecer um momento de silêncio. Perguntamos se ele quer dizer alguma coisa e ele diz: “Só vim ver minha mãe”. O analista comenta: “Puxa, quanto amor”. Possibilitamos, assim, outro momento longo de silêncio. A mãe começa a chorar e abraça Paulo, que fica com os olhos cheios d’água. O analista pergunta: vocês querem falar mais alguma coisa? Eles dizem que não e encerramos essa entrevista.

O rendimento escolar de Paulo é avaliado pela escola como *bom* e dá sinais de melhora depois do ocorrido. O adolescente passa a se movimentar com mais desenvoltura no espaço escolar, junto aos colegas e profissionais. Sempre que visitamos a escola tentamos falar com ele, mas o mesmo tem se recusado. Paulo parece seguir entre a meia prisão e a meia liberdade que marca todos os sujeitos na sua relação com o Outro. Colocamo-nos a refletir o quanto a atitude, tanto de Paulo, escrevendo a palavra *liberdade* na prova de geografia, quanto de sua mãe, agredindo-o na frente do professor, exemplificam o movimento dos sujeitos diante da angústia. Paulo nos parece na linha da inibição, impedido de saber sobre a geografia do Outro (quem é seu pai?), e se deixando embarçar por um significante representativo do seu desejo: liberdade (de quem e para quem?). No caso de sua mãe, traçamos como hipótese um *acting-out*, no qual falta um significante que represente o desejo do Outro. Ela parece fazer uma mostração endereçada ao Outro, colocando a questão de qual o seu lugar e de seu filho no desejo desse Outro. Outro ao qual todos estamos dialeticamente presos, nunca totalmente libertos. Neste caso, também, no espaço escolar, ambos, mãe e filho, podem dar sinais desse movimento de tentativa de elaboração da falta no Outro.

4.3 Fórum mensal sobre questões da adolescência: uma iniciativa em construção

Queria me lembrar do exato momento que o bichinho da educação me picou. Não! Porque só pode ser um bichinho, porque depois que picou, não há nada que me cure dessa insistente e inexplicável vontade de ensinar. Parece que foi ontem que me formei. Quantos idealismos, quantos sonhos, canudo debaixo do braço. Eu não tinha noção do que me esperava. Minha mãe era professora. Tenho lembranças da minha infância, ajudando minha mãe a rodar prova no mimeógrafo. Sempre achei legal, mas nunca me vi dando aula.

Aconteceu! Não estou insatisfeita com a profissão, mas com a conjuntura. É chato porque a gente tenta ser professor, mas no final, somos mediadores de conflitos. [...] Pra mim, não me traz mais prazer dar aula. Faço o melhor que posso, mas, para mim, não dá mais. Estou me preparando pra abandonar o barco da educação. Estou farta e cansada dessa sensação autodestrutiva de remarmos contra a maré. Os alunos acham que não precisam da gente. Não sou eu que tenho que falar para ele como a educação é importante. Quando saio da escola, a vontade que tenho é de não voltar nunca mais. Fico pensando o que fazer, como fazer, porque fazer. O professor está doente, nós estamos adoecendo. E isso é sério! Só eu sei o que passo na sala de aula. E no final tudo recai sobre o professor, a responsabilidade é sempre nossa, a culpa é sempre nossa. Só eu sei da minha dura realidade de sala de aula. [...] Qual o poder da educação? Não estou falando!? É o tal bichinho! Não existe outra explicação. Há pouco disse que não dava mais, porém, há uma faísca em mim que não se apaga, um resquício de esperança. Por mais que reconheça que educar deva ser papel dos pais, não posso ensinar, sem trocar, e a troca é um ato que socializa, que valoriza as potencialidades do ser humano. Isso não é educar? O que é educar? Ser humano é tão difícil! É difícil pra mim, é difícil pra você, não vai ser diferente pra ele. Esse ser: Ser aluno, Ser adolescente, Ser em formação, Ser em muitas vezes, exclusão. [...] Mas, uma coisa é certa, cansei desse fatalismo! Preciso, tenho ânsia de encontrar uma saída, ou no mínimo, um caminho. Já dei o primeiro passo, descobri que não posso salvar o mundo e que sozinha eu não consigo, tenho consciência que precisamos pensar juntos, encontrar uma maneira de lidar com isso tudo. Não porque somos culpados e porque toda responsabilidade é nossa. Eu posso querer ou não buscar sindicatos para lutar por meus direitos em sala de aula: salários mais dignos, turmas menores, melhor plano de carreira, maior tempo de planejamento, mais recursos pra minha aula. Mas, o que está em discussão aqui é a minha integridade, física e moral. Alguém pode me ajudar?

*(Fragmentos de um texto teatral escrito pela professora Andréia
Moraes, usando falas dos outros professores que tem participado do
fórum descrito abaixo).*

O Fórum mensal sobre adolescência é um espaço idealizado por nossa mini equipe interdisciplinar do PROINAPE e tem como público alvo a comunidade escolar, com foco nos professores e na equipe gestora das escolas de 2º segmento de uma das Coordenadorias Regionais de Educação. O objetivo geral do espaço é: fomentar espaços de escuta, de troca de experiências e de estudo sobre as questões da adolescência – seus impactos e desdobramentos dentro da comunidade escolar. Os objetivos específicos são: contribuir com a discussão sobre as diferentes concepções e, ainda, os distintos discursos e conceitos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes inseridos nas escolas elencadas; fomentar a participação das escolas na rede de serviços da região, visando ampliar a comunicação entre estes e, desta forma, favorecer a ampliação das respostas necessárias às questões da adolescência que se interpõem no cotidiano escolar; potencializar – a partir da discussão da temática, do estudo e da troca de experiências – as possíveis respostas das escolas ao impacto que as questões da adolescência produzem dentro das escolas.

Instituímos esse espaço em 2014 com a pretensão de que ele seja permanente e temos até o momento reunido representantes de, aproximadamente, cinquenta por cento das vinte escolas que possuem turmas de segundo segmento (do sexto ao nono ano do ensino fundamental).

Com base no conhecimento que tínhamos do histórico de demandas que essas escolas produziam, ressaltamos a importância de termos também, como objetivo de fundo, a tentativa de desconstruir (relativizar) as certezas absolutas que as escolas costumam proferir sobre o processo do adolescer. Buscamos, assim sendo, incentivar a tentativa de nomeação e produção sobre a angústia que esse “viver a adolescência” costuma provocar nos adolescentes, nos pais e nos profissionais da educação.

A lógica desse trabalho implica, ademais, no princípio democrático no qual todos os sujeitos podem se expressar, com base no seu próprio saber e sua visão de mundo. Contudo, o debate não acontece sem certa tensão gerada pela divergência de opiniões. Ideias e experiências conflitantes são reconhecidas e valorizadas, tentando preservar a concepção segundo a qual não existem verdades absolutas. Difundindo a noção de respeito aos diferentes saberes e visões de mundo, buscamos auxiliar na elaboração de posições frente à intolerância. Reconhecendo a riqueza e importância da diversidade, que também é inerente ao princípio democrático, estamos sempre tentando transmitir a importância que o interesse da particularidade de cada um tem para todos (LAURENT, 2007).

Percebemos uma crescente apropriação, por parte dos participantes, do espaço para troca de experiências. Praticamente todos têm trazido questões relevantes e se mostram à

vontade para dividir derrotas e sucessos do seu trabalho. Todos, geralmente, têm sempre muito o que dizer e relatam que sentiam falta de espaços como este em que podem falar com certa liberdade. Pesquisamos e levamos textos relevantes que são citados e oferecidos para quem queira se aprofundar nos temas trabalhados, como por exemplo: adolescência, violência, disciplina, sexualidade e suicídio.

Como um desdobramento da implementação desse dispositivo, temos incentivado e assessorado os profissionais que sinalizam o desejo de criar espaços como esse para os adolescentes no interior de suas escolas. São ainda poucos dispositivos em funcionamento e outros em fase de implementação, mas temos acompanhado de perto e verificado, na fala dos próprios adolescentes e profissionais, a relevância e os potenciais impactos desses dispositivos para o movimento dos sujeitos dentro da instituição escolar.

Tanto nos dispositivos com professores quanto com os alunos, por uma escolha dos próprios participantes, tem-se exercitado a constante dialetização do impossível de se nomear presente na sexualidade, da multiplicidade de formas que o sujeito encontra para viver a sua, do traumático existente no posicionamento na partilha dos sexos e no encontro com o outro sexo, e ainda o impossível de nomear inerente a morte. Para trabalhar esses complexos temas, temos usado a via das rodas de conversa, do texto teatral, da poesia e da improvisação de “cenas” trazidas pelos participantes. Alegra-nos verificar que esses espaços produzem alguma abertura na forma como os participantes se defrontam e procuram novas maneiras de lidar com essas questões. Por conseguinte, expande-se um espaço para um saber outro que vem do inconsciente e que corrobora a afirmação de Martinho (2005) de que há uma transmissão possível no trabalho institucional com a psicanálise, de que o inconsciente tem sua importância.

Diante da transferência que acontece entre professores e alunos, tentamos sempre por em questão as perguntas: “O que o educador transmite? Será o saber? Será o desejo de saber?” (ALBERTI, 1996, p. 5). E assim buscamos transmitir a importância de que o professor não “se identifique com esse lugar do mestre sabe-tudo, para que o aluno possa querer saber a partir do que o causa nele mesmo” (ALBERTI, 1996, p. 5). Nesses espaços, para além de uma transmissão, temos averiguado que muitos estão conseguindo se implicar nas queixas que trazem surpreendendo-se com sua capacidade de produzir um novo saber e um novo fazer sobre os impasses de suas práticas.

4.4 Fragmentos de um dia de trabalho

E o pulso ainda pulsa

Estou cansada/ Eu preciso de ajuda/ Será que alguém pode me ouvir?/
Será que estou sozinha?/ Você quer o que eu quero?/ Porque tem
coisas que eu não mais tolero/ Os sons que ouço/ Pipocam/ Ressoam/
Me atordoam/ Os tiros que no cotidiano/ Vou me desviando/ Não
atingem meu corpo/ Mas, me ferem a alma/ Somatizo/ Sintomatizo/
Placas vermelhas/ Placas me saltam/ E eu insisto/ Sigo em frente/ Sigo
as placas/ Vire a esquerda/ Rua interditada/ Dou uma freada/"Tá lá um
corpo estendido no chão"/ Tum tum/ Tum tum/ Tum tum/ Ainda me
resta vida/ Mesmo ferida/ Vou na Investida/"Porque o pulso ainda
pulsa"/ Televisionada/ A matéria não é distanciada/ O que vejo na
televisão/ Pra mim não é nova informação/ Meu trabalho é Pedreira/
Chapa quente/ Chapadão/ Tá lá um corpo estendido no chão/ Estou
cansada/ Me dá a mão/ Eu quero unidade/ Identidade/ Identidade?/
Quem sou eu?/ Onde estou?/ O que quero?/ Por que quero?/ O que
espero?/ O que esperam de mim?/ Oh!!! Quem poderá me defender?/
UPP?/ Exército a nos proteger?/ Faça-me rir/ Por que querem nisso
investir?/ Não é pra nos acolher/ O que deveria ser um dever/ Nesse
caso não há espaço pra alianças/ Mas, pra anéis/ Olímpicos/ Vitrine
aqui ao lado/ Num bairro maquiado/ Sediara um esporte/ Pra nós
muito significativo/ O tiro esportivo/ Pra que tanto investimento?/
Temos aqui/ Acolá/ Esportistas experientes/ Que podiam nesse bonde
entrar/ E enquanto isso/ Na liga da justiça/ Estamos no bonde de cá/
Onde esse bonde vai parar?/ Não tenho como saber/ Mas, às vezes, eu
quero descer/ Estou a ponto de enlouquecer/ Quero falar/ Me deixem
falar/ Me empresta sua fala?/ Somo a minha fala com a sua/ Porque o
pior da palavra não dita é o abismo!/ Às vezes eu só quero ser
escutada/ Alguém me ouve?/ Hein?/ Oi?/ Alguém me ouve?/ Sim/
Sinto os holofotes em mim/ Depois de tanto tempo/ Sinto-me
extasiada/ Que prazer!/ Sim luzes me iluminam/ Eu sou uma estrela/
Agora eu sou uma estrela/ "Vivendo e aprendendo a jogar/ Vivendo e

aprendendo a jogar/ Nem sempre ganhando/ Nem sempre perdendo/
 Mas, aprendendo a jogar”/ Quem dita as regras desse jogo?/ Como
 monto esse quebra cabeças?/ Deixe-me ver/ Sujeito, objeto/ Objeto,
 objeto/ Objeto, sujeito/ Sujeito, sujeito?/ Quem tecerá comigo/ Essa
 descortinada realidade?/ A vida é curta/ Por isso queremos fazê-la
 intensa?/ Intensidade/ Está em caminho adverso a responsabilidade?/
 Muitas perguntas/ Pra poucas respostas/ Mas, respostas diretas e
 prontas muitas vezes não me interessam/ O que eu quero é aprender a
 jogar/ Nem sempre ganhando/ Nem sempre perdendo/ Mas,
 aprendendo a jogar.

*(Poesia escrita pela professora Andreia Morais, a partir de falas dos
 professores participantes do fórum descrito acima).*

A violência do tráfico de drogas na cidade atravessa o cotidiano das escolas da rede pública de educação, de todos os seus profissionais e, conseqüentemente, do trabalho do PROINAPE enquanto equipe multidisciplinar e itinerante, principalmente em certas áreas da cidade onde o chamado “poder público” está muito pouco presente, como é o caso do território em que atuamos: uma área com os menores índices de desenvolvimento sócio econômico da cidade do Rio de Janeiro. Dentro das escolas fala-se muito sobre esses assuntos: pobreza e violência do tráfico de drogas e, mesmo sem desenvolver esse tema nessa pesquisa, acreditamos ser importante registrar de alguma forma essa realidade que também coloca em cena o ineducável da pulsão, a força constante e destruidora da pulsão de morte e o mal-estar na civilização conforme a obra de Freud há mais de cem anos vem nos alertando. Tentamos, então, exemplificar essa realidade através da descrição de um dia de nosso trabalho. Não qualquer dia, mas talvez o mais tenso para nós nesses últimos três anos percorrendo essa região. Porém, infelizmente, um dia quase comum e corriqueiro para a maioria da população habitante desses e muitos outros bairros da cidade.

Como de costume, no caminho para uma escola em uma “área conflagrada” (termo usado pela maioria dos profissionais de diferentes equipes para adjetivar regiões que vivem embates frequentes entre traficantes e polícia), telefonamos antes buscando saber se a escola está funcionando. Dependendo do horário dos confrontos, os alunos, por uma questão óbvia de segurança na circulação pelo território, não costumam ir para escola nesses dias e esta

permanece fechada. A escola estava aberta e o entorno, segundo as palavras do funcionário que nos atendeu, “Está tranquilo, estamos aqui”.

Chegamos na escola e realizamos o trabalho planejado: uma atividade com uma turma de alunos do 4º ano. O aluno, foco da ação, tem onze anos de idade, é acompanhado pelo CAPSi da área e vem tendo dificuldade em frequentar a escola durante toda sua vida escolar. A ideia principal da ação passava por conhecer a turma do aluno e o seu professor, visando planejar outras ações que pudessem auxiliar na integração dele na escola e nessa turma em especial. Durante essa atividade começamos a conversar com um outro aluno da turma. Um aluno falante, que não aparenta ter quatorze anos de idade, logo, em defasagem idade/série, pois com essa idade ele deveria estar no sétimo ano. Perguntei a ele sobre um arranhão grande e recente no seu rosto. Ele respondeu: “Isso num foi nada não tio, é que teve uma festa do dia das crianças na quadra aqui perto e os traficantes fizeram um *avanço*”. Perguntei o que era “avanço” e ele explicou: “*Avanço* é quando os traficantes reúnem todas as crianças da festa e jogam um *bolo* de dinheiro pro alto pra gente pegar. Aí fica aquela confusão e eu acabei me arranhando, foi nada não”.

Ao sairmos da escola, passou por nós um carro com quatro homens armados com fuzis. Fato corriqueiro e facilmente identificável, pois as pontas dos fuzis ficam todas para o lado de fora do carro. No caminho para o almoço, que seria num local próximo a outra escola planejada para o dia, avistamos ao longe duas grandes nuvens de fumaça preta. Mais uma vez ligamos para a escola planejada e dessa vez diretora pediu que não fôssemos naquele dia, pois os traficantes haviam incendiado dois ônibus próximos à escola. Deixei meus colegas, uma professora e uma assistente social, na porta da coordenadoria e fui almoçar sozinho num pequeno centro comercial que tem no máximo umas dez lojas, localizado nas redondezas. Terminado o almoço, percebi algumas pessoas correndo para dentro do local onde eu estava. Fui até a única porta desse pequeno centro comercial e me deparei com a cena que provocava a correria: eram mais de trinta adolescentes, a maioria descalços e sem camisa, com pedaços de pau na mão, ameaçando os passantes e quebrando indiscriminadamente todo o mobiliário público em seu caminho. Trata-se daquele tipo de cena que você duvida que está realmente acontecendo e fica paralisado por alguns segundos sem saber o que fazer. A incredulidade da cena ganhava ainda mais força devido a uma grande ventania, bastante atípica, que levantava uma grande nuvem de poeira, diminuindo a visibilidade e ofuscando a luminosidade natural do dia. Um cenógrafo teria dificuldades de criar um cenário tão propício para a dramaticidade do fato. Meio tonto, decidi acompanhar um grupo de pessoas que corriam gritando em direção a uma escada que eu não sabia onde me levaria. No meio dessa escada recobrei certo controle

de mim mesmo e decidi voltar para porta desse local, onde inclusive meu carro estava estacionado bem próximo. Lá encontrei um funcionário uniformizado do estabelecimento que, parecendo meio anestesiado, olhava imóvel a cena descrita acima. Perguntei a ele se não era melhor baixar as portas de ferro do local. Ele demorou alguns segundos para processar minha pergunta, mas concordou. Aproximamo-nos da porta juntos e uma espécie de linha imaginária se formou: os jovens enfurecidos se alinharam do lado oposto dessa linha. Parecia que alguém tinha feito um risco no chão e eles compactados numa espécie de bloco único e coeso, não ultrapassavam essa linha. Gritavam frases desconexas difíceis de entender: alguns pareciam ordenar que baixássemos as portas, outros diziam para não baixarmos as portas. Tentávamos decifrar a mensagem dessa espécie de horda descontrolada diante de dois sujeitos que queriam agir fechando as portas. Durante esse rápido momento de tentativa de deciframento da demanda da horda confusa, consegui enxergar atrás desse grupo, um outro grupo de pessoas saqueando o mercadinho em frente. Esse outro grupo parecia mais heterogêneo: vi crianças menores, adultos e idosos, e alguns jovens com o uniforme oficial da rede municipal de educação. Continuávamos, por ora, tentando decifrar a mensagem confusa que os jovens nos passavam: podíamos ou não baixar as portas?

Nesse exato momento, que não durou nem um minuto, uma viatura da polícia chega e se posiciona quase em frente a essa porta. Foi como um passe de mágica: todos os integrantes dos dois grupos desapareceram quase que instantaneamente. Por precaução cerramos as portas. Bebi um copo com água, caminhei até o meu carro e encontrei o guardador de carros com o colete oficial da prefeitura, que, ao me avistar constatou: “Tá tudo certo, aqui na minha área eles não mexeram”. Paguei o estacionamento e parti. Mais tarde já em casa ainda um tanto incrédulo sobre o ocorrido pesquisei notícias sobre o fato na internet. Moradores filmaram e já tinham postado em redes sociais alternativas o ocorrido. Até meu carro apareceu nas filmagens. O “arrastão” descrito acima, segundo os sites comunitários sobre a região, foi ordenado pelo tráfico para desorganizar as ações da polícia em andamento naquele dia.

Nesse exato momento, as vinte e uma horas de uma sexta-feira, enquanto reviso a escrita desse relato, alguns meses depois, ouço tiros de fuzis ao longe, muito próximos ao bairro onde moro na região central dessa mesma cidade. Penso sobre a atualidade do texto de Freud, *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915a/1976), citado no capítulo um. Destaco aqui um trecho próximo ao final: “Suportar a vida continua a ser, afinal de contas, o primeiro dever de todos os seres vivos. A ilusão [ideia de que a civilização pode aplacar a pulsão] perderá todo o seu valor, se tornar isso mais difícil para nós” (FREUD, 1915a/1976,

p.339). Logo a seguir Freud subverte o ditado: *Se queres preservar a paz, prepara-te para a guerra*; e encerra esse texto: “Se queres suportar a vida, preparar-te para a morte”. (FREUD, 1915a/1976, p.339).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao começarmos essa pesquisa há mais de dois anos, mobilizados pelas questões do nosso novo dia a dia profissional, dentro da rede pública de educação do município do Rio de Janeiro, nos colocamos em movimento na busca por referenciais teóricos que nos permitem colocar novas luzes sobre esse novo desafio, distante, a princípio, daquele que tínhamos experimentado até então no consultório particular. Percebemos, logo no início desta empreitada, que havíamos tomado um bom caminho, pois encontramos em todo o programa de pós-graduação em psicanálise da UERJ, na figura de seus professores, um comprometimento com a essência da causa freudiana e o rigor de sua teoria; assim como a importância de se produzir uma pesquisa ligada à atualidade do nosso tempo, respeitando o percurso de cada pesquisador e sensível diante da relevância dessa produção para o sujeito e à sociedade. As questões não cessam de nos mobilizar, porém graças ao estudo que nos permitiu escrever esse trabalho, caminhamos apostando nas possibilidades, advertidos das impossibilidades e motivados a persistir no caminho, atentos ao valor do estudo constante dos instrumentais teóricos básicos postulados por Freud e Lacan.

Temos convicção de que não teríamos conseguido enfrentar essa nova situação profissional sem o suporte teórico que as aulas, os eventos, as reuniões de orientação e essa pesquisa em si nos proporcionaram. Assim, temos caminhado imbuídos da recomendação freudiana de que devemos escutar cada sujeito como se fosse o primeiro, recomendação que sintetiza a essência do seu método e que coloca o psicanalista, sempre e obrigatoriamente, na posição de pesquisador. Logo, tanto no consultório quanto na instituição, o trabalho psicanalítico exige, por um princípio fundamental, pesquisa constante.

O percurso que realizamos no primeiro capítulo nos confirma a atualidade do texto freudiano, extremamente atravessado pelo desejo de Freud em deixar para humanidade um método alicerçado numa base conceitual sólida e que por isso mesmo se mostra consistente para dialogar com as mais diversas áreas do saber, sem perder sua essência. Sabemos que o desejo manifesto de Freud de que a psicanálise viesse a contribuir para os desafios da educação traz consigo a preocupação tanto quanto da difusão precisa do método, quanto da preservação do rigor de seus princípios fundamentais. Questões que continuarão exigindo de nós pesquisadores muito trabalho. Se Freud (1933b/1976) compara a educação à navegação entre *Silas* e *Caribdis*, inspirado na viagem de Ulisses na *Odisseia* de Homero, podemos pensar que a escola, assim como a psicanálise, de formas distintas e/ou em conjunto, podem

proporcionar ao sujeito aluno algum recurso para que este consiga encontrar seu galho de figueira. Desta forma, mesmo que o naufrágio quase inevitável aconteça – impossibilidade de satisfação total da pulsão e impossibilidade de renúncia total a essa satisfação – o sujeito não afundará junto com o navio e poderá encontrar certa sustentação. Interpretamos esse galho de figueira como uma metáfora do que pode sustentar simbolicamente o sujeito na sua árdua odisseia de elaboração da falta no Outro, e, por conseguinte, construir sentidos, os mais diversos, diante da falta de sentido, inerente à vida.

No segundo capítulo, pudemos aprofundar nosso estudo sobre a angústia, enquanto estrutural no sujeito, certos de que não se pratica a psicanálise, tanto no consultório quanto na instituição escolar, sem ter como centro dessa experiência o sujeito dividido pelos significantes que vem do Outro. Sujeito nunca totalmente liberto do desejo desse Outro e sempre vivendo como um jogo de vida ou morte, o processo alienação/separação.

Ainda no segundo capítulo, a tripartição do aparelho psíquico em Simbólico, Imaginário e Real, instâncias inseparáveis, representadas no nó borromeano, nos ajudaram a pensar o trabalho clínico, tanto no consultório quanto nas instituições, considerando o objeto *a* como centro dessa topologia. Nesse nó, o posicionamento da inibição, do sintoma e da angústia nos mostram como o sujeito pode fazer amarrações únicas para renunciar ao gozo e, furando o excesso de sentido da inibição, seguir lidando com seu sintoma, impulsionado pela angústia em busca de seu desejo.

Seguimos nesse capítulo avançando na pesquisa sobre o movimento do sujeito na rede da angústia, dando ênfase especial ao *acting out* e à passagem ao ato e estudando também o quanto a angústia envolvida no impossível de educar se relaciona com o significante que falta ao Outro, sempre inconsistente. O sujeito, empurrado pela convocação de se posicionar na partilha dos sexos e confrontado pelo enigma da morte, precisará de apoio para viver esse longo período de elaboração da falta no Outro (ALBERTI, 2004); período esse também conhecido como adolescência. Tal apoio pode vir de seus pais e dos profissionais da educação enquanto representantes do Outro, ou ainda de um psicanalista, no lugar de objeto *a*, atento ao movimento e a fala dos muitos sujeitos, que na escola – espaço privilegiado para o encontro de muitos outros em movimento – poderá ser exercitado.

No capítulo três, guiados pela ética da psicanálise, recorreremos a algumas *apostas* que já há algum tempo têm sido feitas no trabalho psicanalítico dentro das instituições. A psicanálise, com sua ética ímpar, nos coloca diante da grande responsabilidade de trabalhar buscando a emergência do sujeito e seu desejo. Posição fundamental e necessária que precisa se fazer presente nas instituições, inclusive na educacional, onde existem poucos espaços

oficiais que estimulem e manejem o emergir das diferenças. A psicanálise traz, então, na ética da diferença uma verdade *não-toda*, imprescindível para a dialetização do movimento dos muitos diferentes sujeitos nas instituições em geral.

É atribuída a Winston Churchill²⁶ a frase: a democracia é a pior das formas de governo, excetuando-se todas as outras, e Laurent (2007) nos lembra que, uma vez que nos resta a democracia, isso não é pouca coisa e podemos fazer algum uso dela. A escola democrática, enquanto conceito, nos parece uma possibilidade a ser perseguida não como um ideal fechado em si mesmo, mas como exercício constante de um diálogo entre todos, capaz de fazer aparecer as diferenças. Talvez, assim, haverá uma possibilidade de que a particularidade de cada um tenha algum espaço para emergir e possa haver certa transmissão sobre a necessidade e a relevância que essa particularidade tem para a existência de todos.

Desta forma, pensamos as possibilidades do fazer de um psicanalista na instituição escolar alicerçada no que existe de mais básico, porém não menos complexo e presente nos textos de Freud sobre a técnica. O par fundamental associação livre/atenção flutuante, por exemplo, não pode ser menosprezado, pois, se os sujeitos precisam falar, é preciso que alguém se disponha a ouvir para além do discurso manifesto (consciente) e que sempre traz um conteúdo latente (inconsciente), capaz de dizer sobre a verdade do desejo, sempre inconsciente. Espaços de fala e escuta ofertados aos sujeitos, sempre em movimento no ambiente escolar são necessários e devem estar constantemente em pauta no fazer de um psicanalista dentro dessas instituições, onde poderemos operar guiados pelo desejo do analista de que haja análise.

Como Freud (1925c/1976) nos ensinou, toda angústia é de certa forma angústia de castração, apontando a falta como estrutural. Uma vez que o impossível do analisar, do educar e do governar se assentam também sobre essa falta, qualquer possibilidade de educação, de governo e análise só poderá ser construída considerando esse limite: castração, pois falta, e sempre faltará, um significante que explique o mundo. Freud (1908/1976) já ressaltava que a possibilidade do educar passará por uma escolha do sujeito, que terá de se haver tanto com a renúncia pulsional envolvida nesse processo, assim como com a frustração envolvida na impossibilidade de satisfação plena da pulsão. De tal modo, o impossível do educar nos remete a um possível sempre parcial do movimento de cada sujeito na sua rede da angústia diante do enigma do desejo do Outro. Sujeito que acolherá o gozo, conviverá com a angústia e buscará o entusiasmo da tentativa de realização do desejo.

²⁶ Primeiro ministro inglês durante a segunda Guerra mundial.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. **O adolescente e o Outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2004.

_____. **A sexualidade na aurora do século XXI**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: CAPES, 2008

_____. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.

ALBERTI, S.; FIGUEIREDO A. C. **Psicanálise e saúde mental**: uma aposta. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

ALBERTI, S.; POLLO V. Referências em Freud e Lacan sobre o tema: psicanálise e educação. In: JORNADA DO NÚCLEO DE PESQUISA EM PSICANÁLISE. Escola Brasileira de Psicanálise - Rio de Janeiro: 1996.

ANDRADE, C. D. de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.

ANDRÉ, S. **Wilhelm Fliess, 1858-1928**: L'analyste de Freud? Paris, Navarin, jul.-set. 1984.

BARROS, R. do R. O medo, o seu tempo e a sua política. **Latusa 9**: a política do medo e o dizer do psicanalista, Rio de Janeiro, p. 55-62, 2004.

BORGES, S. C. S. Um retorno à relação psicanálise-educação em Freud. **Revista Marraio. Formações Clínicas do Campo Lacaniano**, Rio de Janeiro, n.17, 2009.

CAZUZA. 1985. In: ARAUJO, Lucinha. **Preciso dizer que te amo**. Texto: Regina Echeverria. São Paulo: Globo, 2001.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. Uma experiência de clínica institucional. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO A. C. (org.). **Psicanálise e saúde mental**: uma aposta. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006, p. 155-165.

ELIA, L. **Corpo e sexualidade em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Uapê, 1995

FIGUEIREDO, A. C. **Vastas confusões e atendimentos imperfeitos**: a clínica psicanalítica no ambulatório público. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

FREUD, S. [1976] **Edição Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. 24 v.

FREUD, S. [1889]. Resenha de hipnotismo, de August Forel. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. I. p. 141- 156.

_____. [1893-95] Estudos sobre a histeria. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. II.

_____. [1896]. A etiologia da histeria. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. v. 3. p. 187- 217.

_____. [1900]. A interpretação de sonhos [primeira parte]. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, , 1987. v. 4

_____. [1900]. A interpretação de sonhos [segunda parte]. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, , 1987. v. 5

_____. [1901] Über den Traum. In: _____. **Gesammelte Werke**. II und III Band, Frankfurt a. M. 1999. p. 643-700.

_____. [1905a]. Fragmento da análise de um caso de histeria In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, , 1989. v. 7, p.12-116.

_____. [1905b]. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 7, p.118-125.

_____. [1905c]. Sobre a psicoterapia. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 7, p. 239-251.

_____. [1907a]. Atos obsessivos e práticas religiosas. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. v. 9, 1976, p. 119-132.

_____. [1907b]. O esclarecimento sexual das crianças. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 9, p. 135-145.

_____. [1908]. Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 9, p. 185-209.

_____. [1910]. Cinco Lições de Psicanálise. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. 11, p. 3 - 51.

_____. [1912a]. Recomendações aos médicos que exercem à psicanálise. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, p. 147-162.

_____. [1912b]. A Dinâmica da Transferência. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, , p. 131-145.

_____. [1913a]. Introdução ao método psicanalítico, de Pfister. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, p. 413-419.

_____. [1913b]. O interesse científico da psicanálise. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13, p. 199-225.

_____. [1914a]. Recordar, repetir e elaborar. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 12, p. 191-205.

_____. [1914b]. O Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13, p. 281-287.

_____. [1914c] Sobre o Narcisismo: Uma Introdução. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14, p. 85 - 121.

_____. [1915a]. Reflexões para os tempos de guerra e morte. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14, p. 311-339.

_____. [1915b] A Repressão. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14, p. 165-184.

_____. [1915c] Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 14, p. 129 - 163.

_____. [1915d] Die Verdrängung. In: _____. **Gesammelte Werke**: X: Chronologisch Geordnet, 1991, p. 248-261.

_____. [1916]. Conferências introdutórias sobre a psicanálise nº 13: Aspectos arcaicos e infantilismo dos sonhos. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 15, p. 239-254.

_____. [1917a] Conferências introdutórias sobre a psicanálise nº 17: O sentido dos sintomas. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 16, p. 305-321.

_____. [1917b] Conferências introdutórias sobre a psicanálise nº 20: a vida sexual dos seres humanos. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 16, p. 355-373.

_____. [1917c] Luto e melancolia. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14, 1976, p. 271-291

_____. [1918] Linhas de progresso na terapia psicanalítica. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 17, p. 199-213

_____. [1920a] Além do princípio de prazer. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18, 1976.

_____. [1920b] A psicogênese de um caso de homossexualidade numa mulher. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18, p. 183-213.

_____. [1921] Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18.

_____. [1923a] O ego e o id. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 19.

_____. [1923b] A Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 19, p.177-185

_____. [1925a] Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v.. 19, p. 339-345.

_____. [1925b] Um estudo autobiográfico. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 20.

_____. [1925c] Inibições, sintomas e ansiedade. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 20.

_____. [1926] A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 20, p. 205-293.

_____. [1927] O futuro de uma Ilusão. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.

_____. [1929] O mal-estar na civilização. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. 21.

_____. [1931] Conferência XXXI: a dissecação da personalidade psíquica. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22, p. 75-102.

_____. [1933a] Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22, p. 167-192.

_____. [1933b] Conferência XXXV: a questão de uma weltanschauung. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22, p. 167-192.

_____. [1937] Análise terminável e interminável. In: _____. Edição **Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. 23, p. 239-285.

_____. [1915] Die Verdrängung. In: _____. **Gesammelte Werke**: X: Chronologisch Geordnet. 1991, p. 248-261.

GEOFFROY, R. M. G. **Psicanálise e Educação**: Uma questão diante da prática em uma escola pública. Dissertação (Mestrado) – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

HANNS, L. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARARI, R. **O Seminário “A angústia”, de Lacan**: uma introdução. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

HOMERO. [700 a.C.] Odisséia. **Digitalização da 3a edição**. Biblioteca Clássica sob a direção de G. D. Leoni e Paulo R. Teixeira. São Paulo: Atena. Editora, 2009

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise, de Freud a Lacan: as bases conceituais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

JORGE, M. A. C. “A psicoterapia conduz ao pior”: apontamentos sobre a querela psicanálise/psicoterapia. In: ALBERTI, S.; FIGUEIREDO A. C. (org.). **Psicanálise e saúde mental**: uma aposta. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006, p.127-140.

LACAN, J. [1953-1954]. **O Seminário: Livro I**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. [1954-55] **O Seminário: Livro II:** o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. [1955-56] **O Seminário, livro 7:** a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. [1956] Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956. In: _____. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. p. 461-495.

_____. [1957-58]. **O Seminário: Livro V:** as formações do inconsciente . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. [1958] A significação do falo. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 692-703.

_____. [1962-63]. **O Seminário: Livro 10:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

_____. [1964] **O Seminário. Livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. [1966] **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

_____. [1966] Variantes do tratamento-padrão. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.325-364.

_____. [1967] Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.248-264.

_____. [1968-69]. **O Seminário. Livro 16:** de um Outro ao outro. Recife, 2004. Produção não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife.

_____. [1972] **Seminário...** Ou Pior, aulas de 15 de março de 1972 e de 19 de abril de 1972, inédito.

_____. [1972-73] **O Seminário. Livro 20:** mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. [1974-5] **R.S.I., seminário 22**, mimeo.

_____. [1974] **O triunfo da religião, precedido de, Discurso aos católicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAJONQUIÈRE, L. de. “Educação, religião e cientificismo”. **Freud pensa a educação**, São Paulo, n. 1, v. 1, p.16-25, 2006.

LAURENT, E. **A sociedade do sintoma**. A psicanálise, hoje. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

MANSO DE BARROS, R. “A psicopatologia da educação e o retorno à barbárie”. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100050&lng=en&nrm=abn>. Acessado: 10 de novembro de 2015.

_____. Construção da subjetividade em educação. In: MANSO DE BARROS, R. M. M. de (org.). **Subjetividade e Educação**: conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 25-37.

MARTINHO, M. H.. Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Orgs.). **Saber, verdade e gozo**: leituras de O Seminário, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

_____. O sujeito e o laço social: que lugar para o psicanalista fora do consultório? In: LIMA, M. M.; ALTOÉ, S. (Orgs.). **Psicanálise, Clínica e Instituição**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005.

MILNER, J.-C. **A obra clara, Lacan, a ciência, a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

MIRANDA, E. da R. Deixar-se cair e subir no palco. In: RIBEIRO, Maria Anita C. (Coord.). **Curso de extensão Freud e Lacan – seminário X, a angústia (1962-1963), de Jacques Lacan (Leitura comentada)**. Rio de Janeiro: Formações Clínicas do Campo Lacaniano - RJ, 2012. Mimeo.

PELLEGRINO, H. **A burrice do demônio**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

QUINET, A. **A estranheza da psicanálise**: a escola de Lacan e seus analistas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

_____. O despertar do adolescente. In: ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.

_____. O Objeto da Psicanálise. In: RIBEIRO, Maria Anita C. (Coord.). **Curso de extensão Freud e Lacan – seminário X, a angústia (1962-1963), de Jacques Lacan (Leitura comentada)**. Rio de Janeiro: Formações Clínicas do Campo Lacaniano -RJ, 2012. Mimeo.

RINALDI, D. **Ética da Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Jorge Zahar, 1996.

RINALDI, D. Ética e Desejo: da psicanálise em intensão à psicanálise em extensão. **Papéis – Revista do Corpo Freudiano**, n.7, dez.1997.

ROUDINESCO, E., PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 1089**. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto 33399**. Rio de Janeiro, 2011.

SODRÉ, M. **A dor que dói na escola**: psicanálise e educação no século XXI. Tese (Doutorado) – UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

SÓFOCLES, S. **Antígona**. Porto Alegre: L&PM Pockett, 1999.

_____. **Antígona. (a.C. 496 – a.C. 406)**. Versão para eBookBrasil.com. 2005. (Clássicos Jackson, v. XXII).

_____. **Édipo em Colono**. Porto Alegre: L&PM Pockett, 2009.

ANEXO A – A rede municipal de educação do Rio de Janeiro em números²⁷:

A rede educação pública do Município do Rio de Janeiro conta:

- 1.461 unidades escolares, 7 Clubes Escolares, 8 Núcleo de Artes e 1 Pólo de Educação pelo Trabalho.

As Unidades escolares são divididas em:

- 1.008 escolas de Ensino Fundamental e;
- 449 unidades de Educação Infantil.

As unidades de educação infantil são divididas em:

- 247 creches públicas;
- 163 creches conveniadas (creches comunitárias que recebem apoio de recursos materiais da Prefeitura) e;
- 206 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs).

O número de alunos matriculados no ano de 2015 foi de 661.120, distribuídos entre Educação Infantil:

- 53.595 (creches municipais) e;
- 16.316 (creches conveniadas) e;
- nas turmas de pré-escola com 82.239 alunos.

No Ensino Fundamental: 497.024.

Na Educação Especial:

- classes/escolas especiais, 4.962 alunos e;
- incluídos em turmas regulares, 7.659;
- total de alunos especiais, 12.621.

Programa de Educação de Jovens e Adultos (maiores de 16 anos): 27.698 alunos

Programa Projovem Urbano: 564 alunos

Os alunos são atendidos por:

- 41.038 professores divididos em:
- 15.824 professores I;
- 18.318 professores II;
- 2.917 professores de Ensino Fundamental;
- 3.979 professores de Educação Infantil;
- 6.015 agentes de Educação Infantil;
- 954 secretários escolares;
- 16.089 total de funcionários de apoio administrativo;
- 89 assistentes sociais;
- 91 psicólogos²⁸.

²⁷ pesquisado no dia 24/07/15, no site da Prefeitura do Rio de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

²⁸ O número de assistentes sociais e psicólogos foram pesquisados no plano de ação do NIAP de 2015.