

MARIA CRISTINA KUPFER

Freud e a educação.

O mestre do impossível

MARIA CRISTINA KUPFER

Freud e a educação.

O mestre do impossível

São Paulo: Scipione, 1989

Freud e a educação.

O mestre do impossível

Sumário

PREFÁCIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO

1. O PENSAMENTO DE FREUD SOBRE EDUCAÇÃO

1.1. Uma vida magistral: Freud, aluno e mestre

1.1.1 Freud e seus mestres

1.1.2 Freud, ele próprio um mestre

1.1.3 O final da história

1.2 O sonho possível: Freud pensa a Educação

1.2.1 Os primórdios da teoria psicanalítica

1.2.2 Sexualidade e Educação

1.2.3 Sexualidade infantil e Educação

1.2.4 As pulsões parciais

1.2.5 A sublimação

1.2.6 Sublimação e educação

1.2.7 A educação sexual das crianças

1.3 O sonho impossível: A desilusão de Freud com a Educação

1.3.1 Por que a educação é impossível?

1.3.2 O problema do desprazer

2. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA ERA PÓS-FREUDIANA

2.1 Uma história de casamentos desfeitos: A aplicação da Psicanálise à Educação

2.1.1. A difusão das ideias freudianas

2.1.2. Os casamentos das Psicanálise com a Educação

3. A APRENDIZAGEM SEGUNDO FREUD

3.1 O desejo de saber: Uma teoria freudiana da aprendizagem

3.2 Poder e desejo: A transferência na relação professor-aluno

3.2.1 O professor no lugar de transferência

CONCLUSÃO |

O encontro da Psicanálise com a Educação: um desafio

PREFÁCIO

“Vamos deixar claro para nós mesmos qual a tarefa mais imediata da Educação. A criança deve aprender a dominar seus instintos. É impossível lhe dar liberdade para seguir sem restrições seus impulsos. Seria uma experiência muito instrutiva para os psicólogos de crianças, mas os pais não poderiam viver, e as crianças mesmas teriam grande prejuízo, de imediato e com o passar do tempo. Logo, a Educação tem que inibir, proibir, reprimir, e assim fez em todos os tempos.”

Estas afirmações de Freud, extraídas das Conferências Introdutórias à Psicanálise, nos introduzem o tema das relações entre Psicanálise e Educação, e da complexidade da “missão” do educador.

Quando nasceu a Psicanálise, os educadores progressistas se entusiasmaram com a possibilidade de uma nova pedagogia, que, possuindo mais compreensão e concedendo mais liberdade à criança, impedisse o surgimento das angústias e neuroses. Com o aprofundamento da pesquisa psicanalítica, logo se percebeu que essa esperança era pouco realista. A ausência de restrições e de orientação pode produzir delinquentes, em vez de crianças saudáveis. As angústias são inevitáveis; mesmo a infância mais feliz tem seu grão de angústia.

Mas a repressão excessiva dos impulsos, como bem sabemos, pode dar origem a distúrbios neuróticos. O problema, portanto, é encontrar um equilíbrio entre proibição e permissão. Como ajudar esses “monstrinhos” a se transformarem em cidadãos capazes de amar e trabalhar? – eis a questão fundamental da Educação.

As limitações do trabalho pedagógico decorrem da própria complexidade da psique humana, dos muitos obstáculos interiores ao processo de amadurecimento, do conflito entre o desejo individual e as exigências da vida em comunidade. Afinal, como sempre lembra Freud, em alguns anos a criança tem que se apropriar dos resultados de milhares de anos de evolução cultural humana.

Uma virtude deste livro de Maria Cristina Kupfer é a percepção que demonstra dos limites delicados da ação

pedagógica. É significativo que a autora tome como fio condutor uma sentença de Freud – tão verdadeira quanto espirituosa – segundo a qual educar, governar e psicanalisar são três profissões impossíveis.

A partir da constatação de que as ideias de Freud sobre a Educação não podem ser dissociadas de suas descobertas psicanalíticas, ela sintetiza as principais noções da Psicanálise: recalque, sublimação, complexo de Édipo, “pusões” inconscientes. E o faz de modo competente, colocando em evidência o interesse dessas noções para o educador (sendo mais feliz quando recorre diretamente a Freud, dispensando os intérpretes).

A autora demonstra também audácia ao abordar a chamada “pulsão de morte” – o desejo inconsciente de retornar à condição inanimada, que estaria presente em todo ser vivo –, uma das hipóteses mais especulativas de Freud, que ainda hoje não é aceita por todos os psicanalistas.

Ela conclui, muito acertadamente, destacando o fenômeno da transferência. O aluno transfere para o professor os sentimentos carinhosos ou agressivos da sua relação com os pais. Conscientemente ou não, o professor utiliza a ascendência que assim adquire sobre o aluno, para transmitir ensinamentos, valores, inquietações. Pois não é verdade que os professores de que mais recordamos, com quem mais aprendemos, são aqueles que melhor nos seduziram? Na escola, com na vida, nós aprendemos por amor a alguém.

Paulo César Souza
Historiador, tradutor e articulista
da Folha de São Paulo

APRESENTAÇÃO

Freud acalentava o sonho de que um dia a Psicanálise pudesse ser colocada a serviço da sociedade como um todo e, principalmente, da Educação. Mas por que imagina Freud que a Psicanálise teria uma contribuição a dar à sociedade como um todo, e não somente através do tratamento individual de pacientes?

Por volta de 1908, ele julgava existir uma relação entre a repressão sexual exercida pela vida social de sua época e o aumento de neuroses. Se assim fosse, bastaria, a princípio, propor à sociedade práticas educativas não-repressivas e respeitadoras, entre outras coisas, da sexualidade infantil recém-descoberta por ele. Nessa época, Freud também acreditava que se devia, no decorrer do processo educativo, esclarecer as crianças quanto à verdadeira realidade sexual de suas vidas, o que também evitaria a instalação de neuroses.

No final de sua vida, contudo, Freud mudou de ideia. Para ele, a educação sexual, as práticas educativas não-repressivas, não garantem que a neurose seja evitada. O tom desses escritos finais é amargo. Contudo, sua filha Anna dedicou-se à pesquisa das bases psicanalíticas para uma pedagogia. Supunha que a Psicanálise poderia ser transmitida aos professores enquanto saber teórico. Através de seus livros, muitos professores entraram em contato com aquilo que passou a ser chamado de desenvolvimento afetivo das crianças. Refiro-me aos estágios psicosssexuais: os estágios oral, anal e fálico.

Hoje pouco resta dos esforços de Anna Freud. Basicamente, esse conhecimento teórico revelou-se inoperante, ou seja, não se converteu num instrumento útil ao educador, que o abandonou.

Atualmente, são muitos os psicanalistas que negam a possibilidade de existir uma pedagogia analítica, ou de uma psicanálise aplicada à Educação, entendendo-se aí uma construção de métodos e de instrumentos de trabalho de inspiração psicanalítica que se apliquem à situação de ensino propriamente dita. Isso porque a natureza da Psicanálise, segundo esses autores, é em tudo contrária à natureza da Pedagogia.

Apesar disso, Freud faz parte de uma coleção que reúne pensadores da Educação. Isso se explicaria apenas pelo fato de Freud ter pensado a Educação para depois se retirar desse campo, enquanto psicanalista, figurando então unicamente como “antipedagogo”?

Sem dúvida, não se pode trair seu pensamento e afirmar o que ele não disse. Ele foi, de fato, um antipedagogo. Sob outro ponto de vista, no entanto, é possível assegurar, por várias razões, que Freud foi, sim, um mestre da Educação.

Em primeiro lugar, porque seu peculiaríssimo modo de produzir teoria revelou a preciosa relação que tinha com o ato de pensar: Freud pensou com a sua mente e com o seu desejo. E ao transmitir sua teoria cunhada nessa preciosa liga do pensar com o desejar, transformou-se num mestre extremamente eficiente. Como mestre da teoria psicanalítica, fez alastrar suas ideias, ateando fogo ao solo em que eram lançadas (como só o fazem ideias de um mestre) e modificando aos poucos, mas de modo irreversível, o cenário cultural em que hoje figuramos.

Da sua relação com a produção e a transmissão do saber psicanalítico, pode-se extrair uma espécie de pedagogia. Pode-se observar, através da construção de sua obra, um fazer de verdadeiro mestre, em que se incluem discípulos apaixonados, brigas intestinas, e até atos que revelam nele uma faceta extremamente autoritária. A nós cabe a tarefa de compreender o trabalho de Freud enquanto mestre e dele extrair, se possível, alguma inspiração para a prática do dia-a-dia do professor.

Em segundo lugar, pode-se dizer que Freud foi um mestre da Educação porque abriu caminho para a reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender. Graças à sua experiência com pacientes, ele trouxe à luz um fenômeno que, de início, era considerado peculiar à análise, e que logo foi estendido por ele próprio a qualquer campo em que dois indivíduos se relacionam frente a frente e, portanto, também ao campo da Educação.

Aquilo que Freud denominou transferência pode ser encontrado num contexto analítico, mas também na relação professor-aluno. É a partir da análise dessa relação que se pode pensar no que faz um aluno aprender. O que o faz acreditar no professor, permitindo que um ensino seja eficaz. Pois, superando

instituições escolares, castradoras, coibitivas, “achatadoras” de individualidades, surgem alunos pensantes, desejosos de saber, capazes mesmo de produzir teorias.

Transmitem-se, neste livro, as ideias de Freud sobre a Educação, os paradoxos por ele colocados, sua figura de mestre, sua concepção sobre o aprender. Espera-se que, munido dessas informações, o professor possa pensar, identificar-se; que possa, como um canibal, “arrancar pedaços” dessas ideias e atribuir-lhes outros sentidos; que possa digeri-las a seu modo e com elas alimentar o seu fazer diário na sala de aula.

MARIA CRISTINA KUPEFER

INTRODUÇÃO

Contam-se, entre as 3.667 páginas que compõem a edição espanhola das *Obras completas* de Freud, menos de 200 dedicadas a reflexões, análises e críticas sobre a Educação. Além do mais, essas páginas não se encontram em um único volume dedicado eminentemente ao estudo do fenômeno da Educação, mas estão dispersas ao longo de sua obra, postas aqui e ali, em textos versando sobre as mais diferentes questões.

Essa dispersão, longe de indicar um descaso de Freud, mostra, ao contrário, que a Educação é um tema que o acompanhou por toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão, uma reflexão contínua, que o levou a dizer, em uma de suas últimas obras, que “educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível” (Freud, p.3361).

A amargura e o ceticismo embutidos nessa afirmação sempre estiveram presentes em seus escritos, e se acentuaram no final deles. Freud era um pensador sobre cujos ombros pesava o absurdo da existência humana.

No entanto, tal declaração de impossibilidade não pode nem dever ser lida apenas à luz das características de personalidade de seu autor. Precisa ser entendida como o resultado de uma elaboração teórica rigorosa. Não é apenas uma tirada amarga do velho Freud, às voltas com um câncer na boca que o atormentou nos últimos anos de vida. Esconde, a se acreditar na teoria psicanalítica que a sustenta, algo de profundamente verdadeiro.

Extraídas as devidas consequências, essa afirmação sobre a impossibilidade da Educação pode não ser necessariamente um niilismo, uma declaração paralisante, nem uma constatação de que a Educação é inútil. Pode, contudo, apontar, sobretudo, os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é assim tão poderoso como supunha.

O leitor interessado em saber mais exatamente por que Freud foi levado a afirmar que educador é uma profissão impossível, está convidado a acompanhar, nas páginas seguintes, o curso e a evolução das ideias de Freud sobre Educação. Conhecendo o nascimento dessas ideias, o modo como se desenvolveram, seus desvios e meandros, suas sutilezas e asperezas, terá, no final, alguns instrumentos para

julgar a pertinência (ou impertinência, quem sabe) do pensamento de Freud.

Como já foi dito, as ideias de Freud sobre Educação encontram-se em textos que tratam principalmente de outras questões. Pode haver, por exemplo, uma menção à Educação em um texto que trata fundamentalmente do masoquismo, ou em um outro cujo título é *Uma contribuição à discussão sobre o suicídio*.

Há, é claro, um motivo para isso. As ideias educacionais de Freud emergem em momentos precisos da articulação da teoria psicanalítica que ele estava, aos poucos, construindo. Depois de aportar, em determinado texto, na construção de um conceito psicanalítico, era como se Freud parasse um instante para refletir sobre as consequências da conceituação recém-nascida sobre o seu modo de pensar a cultura, a sociedade e a Educação. Punha-se a examinar, naquele conceito, o que era proveniente de uma particularidade do funcionamento psíquico e o que era fruto direto das influências educativas recebidas pelo indivíduo. Disso se deduz que as ideias freudianas sobre Educação encontram-se em íntima conexão com as ideias por ele produzidas para compor a sua teoria psicanalítica.

Torna-se necessário, assim, falar dessa teoria, para ir introduzindo, aos poucos, as suas relações com as ideias sobre Educação.

É preciso, então, começar do começo. O começo é a história da vida de Freud, sobretudo no que diz respeito à educação a que ele próprio foi submetido, uma vez que muitas de suas reflexões terão como base a sua experiência pessoal de aluno.

1.0 PENSAMENTO DE FREUD SOBRE EDUCAÇÃO

1.1 Uma vida magistral: Freud, aluno e mestre

Sigmund Freud nasceu no dia 06 de maio de 1856, em Freiberg, pequena cidade da Morávia, que, na época, pertencia à Áustria e hoje está anexada à Tchecoslováquia. Seus pais eram judeus, e foi com essa identidade cultural que Freud costumou se reconhecer ao longo de seus 83 anos de vida. Quando tinha 4 anos, sua família mudou-se para Viena, onde Freud viveu quase todo o resto de sua vida. De lá saiu aos 82 anos, para morar em Londres, onde morreu, a 23 de setembro de 1939.

Proveniente de uma família numerosa, Freud era o mais velho dos oito filhos nascidos do segundo casamento de seu pai. Embora, ao vir ao mundo, já contasse com dois meios-irmãos, era, de fato, o primeiro filho de sua mãe - e o mais querido. "*Mein goldener Sigi*" ("meu Sigi de ouro"), era como costumava chamá-lo, mesmo quando ambos estavam entrados em anos.

Essa posição privilegiada já podia ser notada desde os primeiros anos de sua vida. Seja porque, aos 11 anos de idade, um andarilho-poeta profetizara-lhe, em versos, um grande futuro, seja porque nascera envolto na membrana amniótica – sinal tomado por sua mãe como indicação de fama e felicidade – o fato é que, desde cedo, seus pais esperavam que se tornasse um grande homem.

Tal expectativa não deixou de ter consequências. A partir dela, Freud desenvolveu, em alto grau, sua autoconfiança. Por ela, no entanto, precisou lutar. Ao ser considerado como ser privilegiado, dele eram, por outro lado, exigidas responsabilidades e o cumprimento tácito das amplas expectativas nele depositadas. Assim “sua inteligência era constantemente desafiada com a proposição de problemas intrincados, estimulando-o a desejar sempre compreender”, conta-nos Ernest Jones (p.49), seu biógrafo oficial.

Esta paixão pela compreensão das coisas, presente de modo permanente e indelével na vida de Freud, teve seu impulso nessas primeiras experiências infantis ligadas à sua especial condição de primogênito querido. “Essa necessidade de compreender foi estimulada de maneira a que não podia escapar”, escreveu Jones (p.50). “À sua inteligência foi dada uma tarefa da qual nunca recuou, até que, 40 anos mais tarde, encontrou a solução de uma forma que tornou o seu nome imortal”.

É claro que toda expectativa gera também uma espécie de temor, um receio de não se conseguir atender a ela. Freud não foi exceção. Em uma carta que escreveu, aos 17 anos, a seu amigo de infância Emil Fluss, já é possível observar seu grande temor de cair na mediocridade. “Só pelo fato de temer a mediocridade, já se está a salvo dela [...]. Mas pergunto a você: a salvo de quê? Não se estará a salvo na certeza e não ser um medíocre? Que importa aquilo que se teme ou se deixa de temer? Não será mais importante o fato de que as coisas sejam efetivamente como tememos que sejam?” (p.3), perguntava o jovem e inquieto Freud na carta ao amigo.

Jones lembra que havia uma tarefa dada à inteligência de Freud, da qual ele nunca recuou. Essa tarefa toma impulso principalmente a partir do momento em que se inicia a escolarização de Freud. Para dar ao jovem Sigmund uma educação completa, seus pais jamais mediram esforços nem sacrifícios.

Para se ter uma ideia do valor concedido por seus pais aos estudos, basta recordar este episódio contado por Jones: quando a família se mudou para Viena, a Freud foi destinado um pequeno cômodo, para seu uso exclusivo. Na casa, que devia acomodar oito pessoas, havia, além daquele escritório, apenas mais três quartos. Embora ficasse separado do resto da casa, isso não impedia que o som dos exercícios de piano de sua irmã chegasse até ele e o atrapalhasse. Por isso, uma possível carreira de pianista foi interrompida, em favor dos estudos do jovem Freud.

Neste cômodo, Freud trabalhou e viveu durante os anos de sua formação escolar. Ali passava a maior parte do tempo em que ficava em casa, fazendo muitas vezes as suas refeições lá mesmo. Era um leitor infatigável – chegou a comprar mais livros do que podia pagar, o que provocou a primeira briga séria entre seu pai e ele.

As primeiras lições foram recebidas de sua mãe, e a elas seguiram-se as do pai. Ambos ensinaram-lhe as primeiras letras, assim como o introduziram nos primeiros textos bíblicos e na religião. Freud se declarou, mais tarde, bastante influenciado por essa leituras da Bíblia, “O Livro dos Livros, o manancial que os sábios cavaram e do qual muitos legisladores têm extraído as águas do seu conhecimento”, como dizia seu pai Jakob Freud. Sem dúvida, essa influência se fará sentir em anos posteriores, em textos de crítica à religião, como *O futuro de uma ilusão*, de 1927.

Aos 9 anos, Freud prestou um exame que o habilitou a frequentar o Sperl Gymnasium¹. Ali graduou-se, aos 17 anos, com a distinção *summa cum laude*, depois de ter atravessado uma vida escolar de sucesso.

A respeito dos anos passados no *Gymnasium* e da formação lá recebida, Freud pronuncia-se de modo bastante laudatório. Trata-se de um ensino cujos fundamentos eram as Humanidades², das quais as três últimas gerações de brasileiros foram privadas em

¹ O Gymnasium equivale, no currículo brasileiro, aos antigos ginásio e colegial.

² Por Humanidades entendia-se o ensino de latim, grego, literatura alemã, línguas, um pouco de matemática e ciências naturais,

seus anos de educação regular. “Freud endossa com firmeza a disposição das disciplinas e a maneira como os conhecimentos formavam um sistema coerente” (Mezan, p.30), ao contrário, como ressalta Renato Mezan³, de muitos de seus contemporâneos, como Stephan Zweig, para quem a escola de sua época era sobretudo um instrumento de manutenção da autoridade do Estado, bem como uma via de destruição do espírito crítico.

Graças a essa formação obtida no *Gymnasium*, Freud de lá saiu com amplos conhecimentos sobre as culturas grega e latina, com o aprendizado completo de várias línguas, com um pronunciado interesse por Arqueologia – que lhe fornecerá, no futuro, muitas metáforas sobre a “escavação das camadas mais

³ Renato Mezan é filósofo e psicanalista

profundas da mente” – além de ter lido uma vastíssima lista de poetas e escritores clássicos, dentre os quais Shakespeare e Goethe.

Para Freud, a Educação foi ferramenta fundamental. E por quê?

Mezan destaca pelo menos três motivos. Em primeiro lugar, o tradicional amor aos estudos, característico dos judeus, passou a representar, na Viena da época de Freud, igualmente uma oportunidade de ascensão social. Freud precisava dessa ascensão, já que pertencia a uma família com recursos econômicos precários e era, além do mais, judeu. Depois, porque a Educação o introduziu à “cultura do outro lado”, à cultura de um círculo de vienenses cultos a que não pertencia. E, finalmente, porque precisava ter acesso aos domínios do conhecimento de seu tempo para a eles poder acrescentar algo – sua própria contribuição à Ciência. Por mais arrogante que possa soar, esta parecia ser a ambição de Freud. Uma ambição revelada, de modo contundente, sobretudo em uma das passagens de seus escritos.

A primeira delas está no texto *Psicologia do colegial*, de 1914. “Surgiram (no tempo do *Gymnasium*) os primeiros contatos com as Ciências, entre as quais acreditávamos poder eleger aquela que agraciariamos com nossos certamente indispensáveis serviços. Creio recordar que durante toda aquela época abriguei a vaga premonição de uma tarefa que a princípio se anunciou veladamente, até que por fim pude vesti-la, em minha composição de bacharelado, com as palavras solenes de que em minha vida gostaria de contribuir para o saber humano” (Freud, p. 1983). A referência aos “serviços indispensáveis” revela o tom irônico de um Freud a quem as lutas e desilusões da vida já haviam atingido. Mas é provável que ele realmente acreditasse nisso na época da composição de formatura.

A segunda passagem também exemplar desse desejo de “contribuir para o saber humano” é famosa. Em uma carta escrita, em 1900, a Wilhelm Fliess – não confundir com o amigo de infância Fluss -, Freud comentava sua recente descoberta de um método para interpretar sonhos. Por isso, “sonha” com uma placa a ser afixada em sua casa com os seguintes dizeres: “Neste lugar, no dia

24 de julho de 1895, o dr. Sigmund Freud revelou ao mundo o segredo dos sonhos”.

Um trecho das palavras de Freud em *Psicologia do colegial* merece atenção. A sua lembrança é a de que a difusa premonição da “tarefa” anunciou-se a princípio vagamente. É como se ele dissesse que tal “premonição” – ou tal desejo –jazia como pano de fundo nos tempos do *Gymnasium*. Não seria, então, esse desejo o responsável pelo tipo de relação de Freud com a sua formação escolar, relação que mencionamos ter sido elogiosa e até acrítica? Na medida em que Freud sempre soube o que fora lá buscar, não havia razão para oferecer-lhe

resistência. Freud talvez estivesse munido de serenidade dos espíritos tenazes, que sabem, ainda que inconscientemente, o que querem. (E que desejo inconsciente não se anuncia vagamente?) Por isso, provavelmente qualquer escola lhe teria sido de grande utilidade, pois Freud já tinha dentro de si aquilo que escola alguma pode ensinar: o desejo de saber.

A continuação dessa breve história da educação de Freud pode ser contada por ele mesmo. “Naqueles anos juvenis (os de *Gymnasium*) não sentia nenhuma predileção especial pela atividade médica, e tampouco a senti depois”, anota ele em um relato autobiográfico. Descreve, em seguida, as decepções por ele vividas nos tempos da universidade. Lá, sofreu a princípio com a ideia de vir a ser discriminado por sua condição judaica, e com os “limites de suas aptidões”. Além disso, Freud, citando *Fausto*, de Goethe, está de novo às voltas com as incertezas que por vezes o assolam em relação à sua capacidade intelectual, principalmente quando enfrenta dificuldades em algumas disciplinas. “Em vão vagais pelos domínios da Ciência; ninguém aprende senão aquilo que lhe é dado aprender”.

Durante aqueles anos, Freud não se preocupou especialmente em estudar Psiquiatria ou Neurologia, especialidades que só iriam despertar sua atenção na época em que começou a trabalhar como residente no Hospital Geral de Viena.

1.1.1. Freud e seus mestres

É somente depois de formado que começam, de modo mais significativo, as relações de Freud com os mestres da Ciência que participarão, de um modo ou de outro, de seu percurso em direção à Psicanálise. É claro que, antes dele, houve outros importantes professores que participaram sobretudo de sua formação geral. Mas o que interessa aqui é o percurso profissional e sua relação com grandes homens da Ciência.

As relações de um discípulo com seu mestre foram objeto das reflexões do próprio Freud, principalmente no já citado *Pedagogia do colegial*. A ideia básica é a de que os professores herdaram as inclinações carinhosas ou agressivas antes dirigidas aos pais. É legítimo, então, ver as relações de Freud com seus mestres à luz das suas relações com o pai. Foi, aliás, o que Sartre fez, em seu roteiro cinematográfico sobre a vida de Freud.

Assim que se formou, Freud começou a trabalhar no laboratório de Fisiologia de Ernest Brucke – um venerado mestre, uma pessoa que lhe inspirava respeito, de acordo com suas próprias palavras. Lá permaneceu de 1876 a 1882. Mas foi convencido por Brucke e seu pai a abandonar uma carreira de pesquisa pura, adequada somente àqueles com melhores recursos financeiros. Este é o primeiro mestre que Freud abandona, neste caso tangido pelas circunstâncias e não pela superação de Brucke como figura de autoridade.

Saindo do laboratório, ingressou como aspirante no Hospital Geral de Viena. Trabalhou em várias de suas salas, ou seja, em várias especialidades, como era de praxe entre os médicos em

início de carreira. Em seu relato autobiográfico, porém, Freud destaca a sala de Meynert, um grande especialista em anatomia do cérebro, “cuja personalidade me havia interessado já, profundamente, em meus anos de estudante”. As relações com Meynert, a princípio amistosas, serão, contudo, toldadas e cortadas quando Freud começar, anos depois, a expor ideias contrárias àquelas em vigência na Neuropatologia. Ao afirmar, por exemplo, que a histeria não era um mal exclusivamente feminino – grande escândalo, pois até mesmo o nome *histeria* vem de *hystéria*, ‘útero’, em grego – Freud encontrou em Meynert uma grande resistência.

Meynert será o segundo da série de mestres que Freud foi obrigado a deixar para trás – desta vez, por desavenças teóricas.

Por questões práticas – maiores possibilidades de ganhos, - Freud escolhe dedicar-se ao estudo das doenças nervosas, ou seja, à Neuropatologia. “A esta especialidade”, conta-nos ele, “dava-se pouca atenção em Viena. O material de observação se encontrava espalhado nas diversas salas do hospital”. (Podia-se encontrar, por exemplo, um paciente com uma paralisia nervosa sendo tratado na sala de Ortopedia, ou um outro com perturbações nervosas da visão sendo tratado na Oftalmologia). “Desse modo”, relata Freud, “faltava qualquer oportunidade de estudo, o que obrigava o interessado a ser o seu próprio mestre”. Embora essa observação de Freud seja casual, feita de passagem, sabe-se hoje, graças a ele mesmo, que nada é casual, e que todo dito tem um sentido. Portanto, não se pode deixar de notar essa referência de Freud à ideia de ser ele o próprio mestre...

Em 1885, Freud foi a Paris, interessado em conhecer os trabalhos de Charcot, um nome que “resplandecia ao longe dentro da Neuropatologia”. Entra em cena o terceiro de seus mestres, a quem Freud se refere nos seguintes termos: “O mestre discutia sempre nossas objeções com tanta paciência e amabilidade como com decisão.” Entusiasmou-se de tal modo com as pesquisas de Charcot no terreno da histeria que não hesitou em se candidatar à tradução das obras de Charcot para o alemão. Mas, em seu relato autobiográfico, portanto 40 anos depois dos contatos com Charcot, comenta Freud, a respeito da obra do mestre francês: “Nem tudo

que nos ensinou se mantém de pé. Parte disso parece agora bastante discutível, e outra parte sucumbiu por completo à ação do tempo.”

Naturalmente, pode-se supor que a superação das ideias de Charcot tenha sido inevitável, tanto devido à passagem do tempo como por causa do advento da Psicanálise, que adotou caminhos mais eficazes que os de Charcot no tratamento da histeria. Mas não se pode deixar de observar, de outro lado, que o movimento freudiano de superação e abandono de mestres mais uma vez se repete. E não será a última vez...

No outono de 1886, Freud abriu seu consultório particular e se casou com Martha Bernays, de quem estava noivo havia quatro anos. Nessa época, já está em curso uma amizade que viria a ser bastante significativa na vida de Freud. Nos anos em que trabalhou no laboratório de Brucke, Freud conheceu Joseph Breuer, um clínico geral de renome, a quem passou a admirar, e que se tornou gradualmente um grande amigo. “Breuer era um homem de grande inteligência, 14 anos mais velho que eu [...], relata Freud. “Durante anos compartilhamos todo interesse científico, sendo eu, naturalmente, a pessoa a quem esse intercâmbio mais beneficiava. O desenvolvimento da Psicanálise me custou depois a sua amizade. Muito difícil foi prescindir dela, mas era inevitável que isso acontecesse”. Eis aí o quarto mestre a entrar em cena. Seu destino será semelhante aos dos anteriores: precisará ser abandonado, contra a vontade de Freud. Mais uma vez, são as circunstâncias que o obrigam a isso. No caso de Breuer, como no de Meynert, tais circunstâncias se ligam a desavenças teóricas. Em 1896, Freud e Breuer escreveram uma obra conjunta, os *Estudos sobre a histeria*. No entanto, discordavam num ponto: para Freud, a origem, a causa da histeria era de natureza sexual, e com isso Breuer não concordava.

Aos poucos, os dois foram se distanciando, até não ser mais possível manter a amizade.

Mais uma vez, entra em cena o permanente movimento de apego apaixonado e de superação de cada mestre. Nota-se, também, a observação que Freud faz a respeito da disciplina, a Neuropatologia, que resolve abraçar: uma disciplina em que se deve ser o próprio mestre. Como, então, entender sua busca contínua, que parecer revelar dependência constante a um “mestre de plantão”?

Freud sabia ser necessário ocupar a posição de mestre de si mesmo, já que desejava ardentemente criar algo novo, gerar conhecimento. Mas alguma coisa o impedia – alguma coisa de natureza inconsciente, como explica a própria Psicanálise. Para “remover” impedimentos dessa ordem, é preciso um analista. Freud o encontrou na figura de um novo mestre, o último a entrar no cenário da vida “escolar” de Freud: Wilhelm Fliess.

Era necessário a Freud superar definitivamente não a relação com os mestres, mas com o pai, relação que, como já se disse, era subjacente a ela.

Isto ele próprio pôde descobrir através da correspondência que manteve, entre os anos 1887 e 1904, com esse médico alemão, a quem Freud admirou profundamente, e com quem também rompeu, em 1904. Através dessa correspondência, Freud procedeu a algo que ele próprio chamou de auto-análise, mas que pode ser chamado, com justiça, de análise, já que Fliess desempenhou, sem o saber, o papel de analista. Embora não interpretasse coisa alguma, era importante que ficasse ali, como figura “ausente”, porém investida de autoridade e confiança.

Fliess era na realidade um otorrinolaringologista, interessado em descobrir a relação ente certas doenças e a sexualidade. A aproximação ente os dois deu-se porque havia uma concordância com a qual Freud vinha contando, cada vez menos, entre seus colegas. Como Fliess residisse em Berlim, passaram a manter uma correspondência diária. De início, trocavam ideias e reflexões

científicas. Mais tarde, porém, Freud passou a escrever cartas de caráter pessoal, onde tentava refletir sobre coisas de sua vida à luz das ideias que ele vinha construindo sobre o psiquismo, as quais discutia frequentemente com Fliess. Quando, por volta de 1900, publicou o livro que lançaria publicamente a Psicanálise, *A interpretação dos sonhos*, Freud recheou as cartas da época de sonhos seus e das análises que deles empreendia.

Sartre se valeu desse período para criar uma cena marcante do que seria seu roteiro para o filme *Freud além da alma*. Na verdade, esse filme, dirigido por John Huston, acabou se baseando em outro roteiro. Trata-se de um sonho. Freud entra em um trem, onde encontrara três jogadores em volta de uma mesa: são eles Meynert, Breuer e Fliess. Os três o chamam de meu filho e tratam-no com indulgência. Em certo momento, Freud diz que é preciso um morto para o jogo. Mas Meynert diz que aquele é um jogo em que se usam três mortos e um vivo. “Os três mortos somos nós, você é órfão...” Em seguida, os três desaparecem e surge o chefe do trem, cujo rosto é o de seu pai (que morrera naquela época). O chefe lhe diz então que aqueles três passageiros não tinham passagens – e era por isso que estavam mortos. Diz-lhe também que não alimente ilusões a respeito dos três jogadores, que se lembre do controle de si, e que confie nele, o *contrôleur* (o que em francês quer dizer ‘chefe do trem’). Agora, nas palavras de Sartre, eis a interpretação que Freud deu a esse sonho: “Não preciso de professores. Cabe ao meu verdadeiro pai me ajudar. Na verdade, não quero ninguém acima de mim. Salvo aquele que me fez.”

Em virtude desse tipo de compreensão, Freud pôde então superar, com a ajuda de Fliess, de modo definitivo, e não somente pelo abandono ou pela ruptura teórica, seus antigos mestres. Ao entender a relação entre seus mestres e seu pai, pôde destituí-los de um lugar que era na verdade o do pai. E passou, em seguida, a ocupar, ele próprio, um lugar de mestre. Pôs fim à busca, até então compulsiva, de um mestre-pai, e o reencontrou em si próprio. Reencontrou, por assim dizer, um desejo que já o habitava desde os tempos do Hospital Geral de Viena, mas que não podia liberar enquanto não admitisse para si mesmo que ser o próprio mestre

não significava ocupar o lugar do pai junto à sua mãe. Assim, primeiro admitiu a superioridade “daquele que o fez” para então, aliviado e sem culpa, poder ser um criador.

É preciso lembrar que esse movimento de “liberação” de Freud coincidiu (não sem razão) com a publicação do livro que inaugurou a Psicanálise. Embora os ecos dessa publicação tenham sido, para Freud, decepcionantes, é inegável que ali se iniciou a semeadura das ideias psicanalíticas. Portanto, daí para a frente, caberá a Freud o papel de transmissor das ideias que ele estava articulando e desenvolvendo. A partir daquele momento, ele se tornou o mestre de um grupo de discípulos que aumentou até atingir proporções internacionais.

Freud se transformou em chefe de uma escola, em “guardião de um novo saber”. Tornou-se o organizador de uma instituição voltada para a divulgação da Psicanálise e para a formação de analistas. Um chefe de escola terrivelmente autoritário, caso se acredite em alguns autores ...

1.1.2 Freud, ele próprio um mestre

Maud Manonni se vale de muitos documentos, principalmente do texto escrito pelo próprio Freud, *História do movimento psicanalítico*, para demonstrar que Freud suportou mal o lugar de chefe de escola.

Segundo Manonni, ele tinha uma dupla relação com o saber. De um lado, era capaz de aprender com aqueles que não sabiam, ou seja, seus pacientes. Mas, de outro, não era o mesmo com aqueles que sabiam ou queriam saber. Freud parecia sentir-se ameaçado por seus discípulos, e não foram poucos aqueles com quem Freud rompeu por acreditar que estavam, com a introdução de ideias novas, alterando ou desvirtuando a Psicanálise.

Nos primeiros anos do movimento psicanalítico, Freud foi uma figura que despertou entre seus seguidores o mais profundo fascínio. Os caminhos por eles tomados são, em decorrência desse fascínio, muitas vezes terríveis. Não são poucos os casos de suicídio (Tausk, Stekel e outros dez citados por Manonni). Outros escolheram romper de modo definitivo com Freud e com a Sociedade Psicanalítica de Viena. É o caso de Carl Gustav Jung, discípulo amado em quem Freud depositou grandes esperanças, mas que acabou por “rejeitar todas as teorias fundamentais da Psicanálise”, segundo o mestre. E houve também aqueles que escolheram ficar até o fim ao lado de Freud, tomando o seu partido de modo quase sempre apaixonado nas disputas que assolavam com grande frequência o mundo psicanalítico da época: Ernest Jones, Karl Abraham, Oskar Pfister, entre outros.

Os suicídios se explicam psicanaliticamente, e os rompimentos são o caminho possível para aqueles que escutam

Freud dizer que está arrependido por não ter sido autoritário o suficiente. Mas ambas são saídas radicais. Afinal de contas, os discípulos tiveram que lidar com um homem cujo magnetismo, cujo brilho e inteligência cegavam quem dele se aproximasse. Um mestre que viveu com seus discípulos uma relação de intensidade mortal – seja ela real, seja ela simbólica, neste caso efetuada através do rompimento. Aqueles que ficaram ao lado de Freud foram talvez sobreviventes dessa atração que circulava entre os participantes dos primórdios do movimento psicanalítico. Essa força de atração, que entre Freud e seus discípulos circulou com intensidade máxima, foi objeto de estudos do próprio Freud.

A essa força, Freud chamou de transferência. Sem mencionar o nome, ela foi abordada quando analisamos, neste livro, a relação que Freud descobriu existir entre ele próprio, seus mestres e seu pai. No papel de mestre, Freud continuou a sofrer a sua ação, embora as posições estivessem trocadas.

1.1.3 O final da história

Embora, a partir do surgimento da Psicanálise, sua vida pessoal tenha transcorrido sem maiores desvios, devem-se mencionar ainda alguns fatos significativos, que marcaram Freud de modo especial.

O primeiro sinal de um câncer no maxilar, que o incomodou por 16 anos, surgiu em 1923, quando tinha 67 anos, e o obrigou a uma sofrida operação, à qual se seguiram outras 32 intervenções. Na mesma época em que a doença apareceu, morreu um dos netos mais queridos de Freud. Três anos depois, numa carta de condolências a um amigo, ele declarou não sentir mais prazer por coisa alguma, desde que seu neto se fora. “Este é o segredo de minha indiferença – a isso chamam coragem – diante dos perigos que ameaçam minha própria vida.”

A esses episódios, que marcaram profundamente um Freud já idoso, a ponto de fazê-lo conhecer a depressão, deve-se acrescentar a guerra.

De fato, os últimos anos de vida de Freud não foram fáceis, tendo tais anos transcorrido sob o nazismo e os preparativos da Segunda Guerra Mundial. A perseguição imposta aos judeus de Viena não o poupou, embora seu nome brilhasse como nenhum outro e sua fama já tivesse corrido o mundo. Por causa, sobretudo, da perseguição, Freud foi obrigado a deixar Viena, no ano de 1938, quando estava com 82 anos de idade. Mudou-se então para Londres, onde viveu seu último ano de vida, morrendo em consequência do câncer de boca.

Uma grande expectativa, colocada desde o princípio, lhe deu o impulso inicial. Some-se a isso a curiosidade e a tenacidade judaicas, uma determinação inquebrantável de contribuir de modo original para a Ciência, uma educação clássica primorosa, contatos apaixonados com seus mestres, a passagem da paixão pelo mestre para “ser o mestre”. Resultado: uma obra de vulto, descobertas, a criação de uma nova disciplina – a Psicanálise.

1.2 O SONHO POSSÍVEL: Freud pensa a Educação

1.2.1. Os primórdios da teoria psicanalítica

Freud iniciou sua vida clínica como médico neurologista. Sua clientela compunha-se então de pessoas atingidas em maior ou menor grau por aquilo que era chamado, na época, de doenças nervosas. Uma época – o final do século XIX – em que predominavam as explicações orgânicas e psiquiátricas para doenças como as psicoses, as esquizofrenias e a histeria. Os tratamentos: eletroterapia, banhos, massagens, hidroterapia, internação, hipnose – esta última aprendida por Freud num estágio que ele havia feito com Bernheim, em Nancy, França, no ano de 1885.

Os bons neurologistas e psiquiatras da época conheciam os limites do seu saber. Sabiam descrever, arrolar sintomas e classificar as doenças nervosas, mas pouco conheciam a respeito de suas causas.

Dentre as doenças nervosas, é a histeria a que chama particularmente a atenção de Freud. É grande o número de pacientes, quase sempre mulheres, que vêm buscar alívio de seus sintomas nas mãos do doutor Freud. Sintomas que variam dentro de um espectro que vai desde vômitos persistentes até alucinações visuais contínuas, passando por contrações, paralisias parciais, perturbações da visão, ataques nervosos e convulsões.

Todo esse desfile de sintomas foi encarado e avaliado por Freud de um modo peculiar, inteiramente dissonante do modo como eram tratados pela Medicina da época. Pois, se a um médico ocorreria pensar sobre as maneiras de eliminar um sintoma, a Freud ocorria, sobretudo, observar, analisar e encontrar suas origens.

Seu espírito de investigação e sua persistência, típicos, segundo ele próprio, de um conquistador, de um aventureiro, tornaram Freud capaz, por exemplo, de calar a boca quando uma histérica lhe disse “Fique quieto!” repetidas vezes no curso de um relato que ela lhe fazia sobre seus padecimentos. Essas palavras surgiam sem aparente conexão com o contexto da sessão, e qualquer outro médico as teria interpretado como uma espécie de rebeldia da paciente. Mas a curiosidade de Freud fê-lo perguntar-se sobre as razões que impulsionavam sua cliente, e aguardou até poder descobrir que era dessa maneira que a paciente expressava seu temor de ser interrompida. Ela receava que, com a interrupção, tudo ficasse mais confuso e pior do que já estava. As observações e reflexões em torno do que viu e, sobretudo, ouviu de suas pacientes histéricas foram reunidas nos *Estudos sobre a histeria*, de 1895 (em parceria com Breuer), e nas *Psiconeuroses de defesa*, de 1896.

Desses textos, o que importa, para nossos propósitos, é o seguinte:

- a tese de Freud e Breuer de que há umnexo causal entre um fato desencadeante (o trauma) e os sintomas, embora o paciente não sem lembre dele, na maioria das vezes (razão pela qual se usava a hipnose):

- o fato de que o fator desencadeante teria sido reprimido pela

pessoa (hipótese mais de Freud do que de Breuer) e afastado da consciência, devido à natureza insuportável do trauma (por exemplo, a morte de uma pessoa querida);

- o fato de que a vida sexual se presta particularmente como conteúdo para a formação de tais traumas, pela posição diferenciada que ocupa em relação aos outros elementos da personalidade, e pela impossibilidade de se descarregar ideias de conteúdo sexual, por exemplo, através da fala.

- o fato de que o agente responsável pela expulsão da ideia insuportável para fora da consciência é o ego, - ou o eu, como se diz modernamente - , uma estrutura psíquica encarregada, entre outras coisas, de defender o aparelho psíquico de perturbações perigosas à sua integridade.

É em torno desse último ponto que passam a girar todos os desenvolvimentos teóricos de Freud nesses primeiros tempos da Psicanálise. A explicação primordial é a da defesa do eu contra uma ideia incompatível com ele. No caso da histeria, essa ideia incompatível é expulsa pelo eu e tornada inócua por sua transformação somática (por exemplo, uma paralisia no braço), sendo que a essa transformação Freud chamava “conversão”. Mas essa explicação presta-se, igualmente, a outros quadros clínicos; o que varia em cada um é o destino dado à ideia incompatível: conversão, no caso da histeria; ligação da ideia a uma outra, inócua, no caso da neurose obsessiva, e assim por diante. Em todos, porém, está presente o fenômeno da divisão da consciência – diz-se que a ideia traumática é expulsa da consciência, mas se mantém registrada de algum modo no psiquismo “não- consciente” e, por isso, pode ser resgatada através do tratamento que Freud vinha criando.

Não se pense que está aí desenvolvida a ideia freudiana de inconsciente. Mas já se prepara, com essas ideias, seu advento.

Os exemplos desses mecanismos encontram-se generosamente relatados nos *Estudos sobre a histeria*. Vamos examinar alguns.

Lucy R. é uma governante que trabalhava na casa de um empresário vienense, e que sofria de alucinações olfativas acompanhadas de depressão. O cheiro alucinado

era o de um charuto. Através de um trabalho de investigação, que Freud comparava com o de um arqueólogo, ele foi desenterrando “camadas” – episódios traumáticos auxiliares -, até chegar ao momento traumático real. Tratava-se de uma cena ocorrida durante o jantar da família, quando foi severamente repreendida por seu patrão, ocasião em que ele fumava um charuto. Tal episódio constituiu-se em algo traumático porque a governanta apaixonara-se pelo patrão e se acreditava correspondida, fato que a cena desmentira.

Elizabeth von R. queixava-se de dores nas pernas e de dificuldades para andar. As causas de suas dores histéricas são encontradas numa situação de conflito: tomava conta do pai enfermo, e, uma noite, saíra para uma reunião onde provavelmente encontraria uma pessoa por quem estava profundamente interessada. Isso efetivamente se deu, mas ao voltar para casa o estado do pai tinha-se agravado profundamente. O contraste entre a alegria de ter estado com a pessoa desejada e a piora do pai constituiu uma situação de incompatibilidade, um conflito. E Freud concluiu: “O resultado disso foi que a ideia erótica foi reprimida... E a emoção ligada àquela ideia foi utilizada para intensificar uma dor física que se achava simultaneamente presente. Assim, tratava-se de um exemplo de mecanismo de conversão com finalidade de defesa...”

Ora, se as ideias incompatíveis são quase sempre de natureza sexual, e se são julgadas insuportáveis pelo eu, então o que há de insuportável na sexualidade? A pergunta freudiana irá conduzi-lo, em seguida, à Educação, interrogando-a sobre o seu papel na condenação da sexualidade.

1.2.1 Sexualidade e educação

A resposta a essa interrogação é aparentemente óbvia. Ao que tudo indica, é a moral, transmitida pela Educação, que incute no indivíduo as noções de pecado e de vergonha que ele deve, necessariamente, ter diante das práticas sexuais. Freud chegou mesmo a pensar assim

nos primeiros anos de sua prática clínica. Antes de conceituar o recalque, acreditava que as neuroses ligadas a distúrbios da sexualidade resultavam de práticas sociais impingidas pela moral vitoriana de seu tempo, tais como a proibição de relações sexuais antes do casamento. No entanto, a noção de um recalque operado já num plano intrapsíquico (o eu como agente do recalque) fê-lo pensar, em 1896, de modo diferente.

Freud se dá conta de que há, no interior da própria sexualidade, um desprazer – e é este desprazer que dá força à moralidade, não o contrário. As forças morais não vêm de encontro às tendências do indivíduo – no sentido de que se chocam contra elas – mas vão ao encontro dessas tendências – no sentido de que trabalham junto a elas, em comunhão de interesses.

Essa é, certamente, uma ideia original, que merece um pouco mais de atenção. Convém, antes de tudo, entender melhor o que diz Freud: em todos nós, e não somente nos neuróticos – Freud ainda azia, na época, uma distinção entre “neuróticos” e “normais” – é preciso acontecer um recalque. Uma vida sob o inteiro domínio dos impulsos – sob o domínio das pulsões, para usar o termo que a tradução brasileira consagrou e que se tornou familiar à literatura psicanalítica – seria impossível e até mesmo mortal. É em nome da própria sobrevivência individual e grupal que o eu opera para o recalque da sexualidade. Esse recalque, descoberto, como se disse aqui, no trabalho clínico, pode gerar efeitos outros no caso dos pacientes das doenças mentais, mas não deixa de estar presente e ser necessário a todo aparelho psíquico “saudável”.

Na época em que Freud ligava, simplesmente, doença nervosa à moralidade – e, portanto, à educação – era simples propor uma profilaxia das neuroses por meio de um processo educativo. Bastaria recomendar uma redução da severidade imposta pelos educadores às crianças. Mas, a partir do momento em que Freud entende o rigor como algo necessário ao bom funcionamento psíquico, as coisas se complicam. Restava, de qualquer modo, propor que a educação não fizesse uso abusivo de sua autoridade. Porque, se a correção educativa passou a ser, no entender de Freud, necessária, nem por isso precisava ser excessiva. No caso de recalque, Freud via um perigo,

um desserviço, que, aí sim, poderia responder por algo da natureza de uma neurose.

Há, ainda, um outro ponto desse pensamento de Freud que merece destaque: a ideia de um desprazer inerente à sexualidade, móvel da ação recalcadora do eu. Como entender que uma das fontes principais do prazer no ser humano possa ser, ao mesmo tempo, desprazerosa? Freud teve que elaborar ao longo de toda a sua obra esse paradoxo, que a experiência clínica pôs e põe a nu até hoje, diante dos olhos de qualquer analista, um paradoxo que se encontra no coração da teoria analítica. A princípio, Freud tenta responder a ele dizendo que teria havido um recalque primeiro, inicial, no momento em que o homem adotou a postura ereta. Neste movimento ancestral, inaugural da humanidade, algo teria se deslocado para as zonas sexuais, assim como para a região anal. Esta modificação teria a função de impedir o retorno ao estado anterior quadrúpede. Esse recalque marcaria, portanto, tais zonas com essa interdição, associando a elas um desprazer originário.

Trata-se, sem dúvida, de uma especulação, mas ilustra o mal-estar de Freud diante da questão do desprazer, cuja resposta ele não hesita em ir buscar na autora da humanidade. De todo modo, para o resgate das ideias de Freud sobre Educação, essa questão tem uma importância especial. Pois é aí, no ponto preciso em que um paradoxo sobre a condição humana faz um nó, que deverá ancorar-se a afirmação de Freud sobre a impossibilidade da Educação.

1.2.3 Sexualidade infantil e Educação

Após esses primeiros tempos, como já foi mencionado, Freud se dedicou ao estudo das históricas e “fechou”, ainda que provisoriamente, um primeiro esquema teórico. O aspecto central dessa montagem era a teoria do conflito psíquico entre o eu e uma ideia incompatível com suas exigências. Dessa primeira conceituação resultou seu modo de entender a participação da Educação nesse conflito, que desempenha um papel de co-autora.

Freud, contudo, não parou aí. Prosseguem suas investigações, e novos conceitos vêm se agregar aos antigos, trazendo novas consequências para as questões da Educação.

Essas investigações levam-no à descoberta da sexualidade infantil.

A experiência com pacientes histéricas levou Freud a uma interrogação: por que razão a maioria de suas pacientes se referia a uma experiência de sedução atribuída a um adulto, que teria ocorrido em algum momento da infância da paciente? A princípio, podia-se pensar – e Freud pensou – que se tratava de experiências reais. Mas a quantidade e a intensidade das referidas experiências fizeram-no desconfiar de que se tratava, na verdade, de fantasias. Ora, se eram fantasias, então havia algo, na experiência infantil, responsável pela emergência de tais fantasias, alguma coisa, obviamente, de natureza sexual – afinal, são relatos de experiências de sedução. A tese de que a sexualidade humana só se constitui no decorrer da puberdade, ocasião em que os organismos se tornam aptos para procriar, devia, portanto, ser revista.

Dessa revisão, resulta um trabalho escrito por Freud em 1905: *Três ensaios para uma teoria sexual*. Um deles se chama justamente “A sexualidade infantil”. Ali, Freud trata de uma questão capital para a Educação, ao mostrar que o impulso sexual humano – a pulsão sexual – pode ser decomposta em pulsões parciais.

Entenda-se bem o que Freud quer dizer com sexual. Em seu pensamento, sexual não se confunde com genital. A sexualidade genital refere-se precisamente à cópula com o objetivo de procriar ou de obter prazer orgástico. Mas a sexualidade é mais ampla que a sexualidade genital. Inclui as preliminares do ato sexual, as perversões, as experiências sensuais da criança vividas em relação ao seu próprio corpo ou em contato com o corpo da mãe. A amamentação, nesse sentido, é entendida já como uma experiência sexual, geradora de prazer para a criança que suga e até mesmo para a mãe que amamenta. Não se veja aí qualquer sinal de perversão no sentido usual do termo, e sim um exercício prazeroso que o contato corporal proporciona.

1.2.4 As pulsões parciais

A clínica psicopatológica coloca o médico em contato com os chamados desvios, perturbações, anormalidades – “Com o vaso de cristal quebrado”, como diz Freud. No entanto, uma observação acurada permite perceber, no formato especial de cada pedaço, a estrutura característica do cristal inteiro. Os pedaços se quebram obedecendo às linhas de força determinadas pela disposição singular, estrutural, das moléculas daquele vaso. Assim, Freud mostra, através dessa metáfora, que muito se pode saber sobre a estrutura psíquica, caso se estudem seus “desequilíbrios”, suas rupturas. Que ruptura Freud destacou para entender a sexualidade infantil? As perversões da sexualidade.

Freud descobre que, no decorrer da constituição sexual dos seres humanos, estão presentes práticas de natureza perversa, que sucumbirão mais tarde à repressão e terão que se submeter ao domínio das práticas genitais com vistas à procriação. Exibicionismos, curiosidade dirigida aos órgãos genitais de seus companheiros, manipulação de órgãos genitais, prazer de sucção, prazer ligado à defecação, entre outros, configuram práticas perversas notadas por Freud. Para ele, todos esses aspectos deixarão suas marcas – há sucções e manipulações no coito “normal” – que estarão submetidas, no entanto, ao fim imposto pela genitalidade, seja ele o prazer orgástico, seja ele a procriação.

As perversões adultas resultariam da permanência de uma dessas perversões parciais infantis, que teria, de certa forma, se “recusado” a cair sob o domínio da genitalidade. O *voyeur* adulto, por exemplo, estaria fixado na primitiva curiosidade infantil de contemplação de seu companheiro, com o agravante de não poder obter prazer de nenhuma outra maneira que não essa. O *voyeur* não consegue obter prazer pelas vias genitais. O homossexual, por outro lado, estaria fixado ao prazer anal e assim por diante.

A cada um desses aspectos perversos, presentes na sexualidade infantil, Freud chama de pulsões parciais: pulsão oral, no caso do prazer de sucção; anal, no caso da defecação; escópica, no caso do olhar.

Assim, Freud revela que a pulsão sexual, tal como a vemos em ação em um adulto, é na verdade composta daquelas pulsões parciais, cuja ação se observa nas preliminares de qualquer ato sexual. Antes do advento e do domínio do interesse genital, tais pulsões parciais são vividas livremente pela criança, cujo interesse pela questão genital – pela cópula propriamente dita – ainda não foi despertado.

Disto se deduz que essas pulsões parciais não têm ainda um objeto preciso ao qual se dirigir. Somente depois que estiverem reunidas para conformar a genitalidade é que a criança buscará um objeto sexual para o qual dirigir seu impulso. Antes disso, cada pulsão poderá se ligar, no máximo, ao prazer que possa vir a ser extraído do órgão a que estiver vinculado – olho, no caso da contemplação; genital próprio, no caso da masturbação; boca, no caso da sucção do polegar; ânus, no caso da defecção. Mas será uma pulsão dirigida ao próprio corpo, que não buscará um outro corpo, como acontecerá por ocasião do desenvolvimento da genitalidade.

São interessantes as consequências dessa ideia de ausência do objeto ligada às pulsões parciais. Ela faz pensar que a sexualidade humana, como um todo, não tem, de modo algum, a rigidez a ela atribuída. Pode, ao contrário, escapar facilmente do domínio genital, como demonstram as perversões.

As pulsões parciais possuem, e a sexualidade infantil testemunha, um caráter errático.

Dessa característica errática das pulsões, decorre uma constatação relevante, sobretudo para estabelecer relações entre os estudos de Freud e a Educação. Se a pulsão sexual não possui qualquer das fixações do instinto, se o objeto pelo qual se satisfaz lhe é indiferente (já que pode ser uma mulher ou uma peça de seu vestuário, no caso, por exemplo, do fetichista), se ele é intercambiável, se seu objetivo pode ser atingido pelas mais diversas vias, e é desviante por natureza, errática, portanto, de certo modo, a pulsão sexual é então capaz de enveredar por caminhos socialmente úteis.

Eis aí o ponto que interessa ao educador. Por seu caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais: é

passível de sublimação. Para Freud, a Educação terá papel primordial no processo de sublimação.

1.2.5 A sublimação

Uma pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não sexual. Além disso, visa a objetos socialmente valorizados. Nesse movimento errático da pulsão em busca de um objeto, pode acontecer uma "dessexualização desse objeto". A energia que empurra a pulsão continua a ser sexual (seu nome, já consagrado, é libido), mas o objeto não o é mais.

Infelizmente, Freud não teorizou mais longamente sobre os mecanismos que conduzem a uma "dessexualização" do objeto, nem sobre os motivos que levam o indivíduo a fazê-lo. De modo aproximado, Freud menciona em alguns textos a seguinte ideia: há uma espécie de excesso libidinal, algo como uma reserva, que não é usado para fins diretamente sexuais e deve ser, então, de alguma maneira reaproveitado. Haveria, por isso, a possibilidade de uma certa reciclagem dessa energia, através da "dessexualização" do objeto e da inibição de seu fim sexual. Com isso, torna-se possível que o indivíduo se volte para atividades "espiritualmente elevadas", segundo a expressão usada por Freud. São elas a produção científica, artística, e todas aquelas que promovem um aumento do bem-estar e da qualidade de vida dos homens. O interessante a ser observado, neste aspecto das ideias de Freud, é o fato de tais atividades serem impulsionadas pela libido, embora o objeto visado não seja sexual. Mas, devido à presença da libido, o objeto visado adquire um "colorido terno", a antiga ânsia sexual ainda se faz presente, só que de modo mais brando, transformada em algo terno, ou simplesmente prazeroso. Um prazer "brando" que, ainda assim e por isso mesmo, justifica a busca e a persistência naquela atividade sublimada.

Como se estabelece ou "funciona" a sublimação? Tome-se, por exemplo, a pulsão parcial anal. No momento em que ela está sendo construída, a criança

concentra sua atenção em tudo o que diz respeito a essa região do corpo. Descobre, então, que há matérias, identificadas a princípio como partes de seu próprio corpo, que dele se desprendem: as fezes. É natural que muitas dessas crianças desejem manipulá-las, coisa que a cultura se apressa em impedir. Caso o desenvolvimento da criança seja bem sucedido, o que vai ocorrer é um conjunto de movimentos: parte dessa pulsão será reprimida (a criança deixará de manipular fezes), parte irá compor a sexualidade genital (estará presente nas preliminares do ato sexual através do prazer anal) e parte será sublimada. Ou seja, poderá se transformar, por exemplo, na atividade de esculpir em argila. Nesse último movimento, não existe mais objeto sexual, mas apenas um objeto dessexualizado, a argila. Há, contudo, uma energia orientando a atividade, a libido, um prazer a ela correspondente, cuja origem, ou apoio, é a antiga atividade de manipular fezes.

Caso, porém, o desenvolvimento da criança não ocorra de maneira satisfatória, a repressão da pulsão poderá originar uma neurose obsessiva, da qual uma das características pode ser a obsessão por limpeza. Nesse caso, Freud afirma que a pulsão anal seguiu um outro destino, diferente do da sublimação: foi transformada em seu contrário. A mania de limpeza é a mesma pulsão anal, expressa o mesmo desejo de manipular matéria fecal, de “sujar-se com ela”, embora disfarçada, pelo efeito da repressão, em anseio excessivo por limpeza.

1.2.6 Sublimação e educação

O leitor deve estar lembrado do ponto em que o conceito de sublimação foi introduzido: falava-se que o caráter peculiar da pulsão sexual tornava-a passível de sublimação. Como Freud faz uso dessas ideias para pensar a função da Educação, neste exato momento em que surgem suas elaborações sobre a sublimação?

As bases necessárias à sublimação são fornecidas pelas pulsões sexuais parciais e claramente perversas. Portanto,

uma ação educativa que se propusesse a desenraizar o “mal” em que nasce a criança estaria não só fadada ao fracasso como estaria atacando a fonte de um “bem” futuro. Aqui, como diz Catherine Millot⁴, Freud poderia ser aparentemente identificado com o pedagogo clássico, que também via na criança um mal originário, identificado, principalmente entre os educadores religiosos, com o pecado original. Estaria, de outro lado, mas afastado de Rousseau, que apostava em um bem natural subvertido depois pela cultura. Freud deixa de ser identificado como pedagogo tradicional a partir do momento em que não preconiza o desenraizamento do “mal”, mas propõe a sua utilização, a sua canalização em direção aos valores “superiores”, aos bens culturais, de produção socialmente útil. “Sem perversão”, diz ele, “não há sublimação”. E sem sublimação, não há cultura.

É na medida em que propicia sublimação, como já se disse, que a Educação tem, para Freud, um papel importante. Em um texto de 1913, que versa sobre o interesse educacional da Psicanálise, Freud escreve que os educadores precisam ser informados de que **a tentativa de supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos como a neurose**. De posse dessa informação, os educadores poderão reduzir a coerção, e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões. Um exemplo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo, conhecer ideias - , sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber.

Freud nunca se preocupou em construir métodos ou criar modos de operação baseados em suas ideias. Esperava que os **educadores** se encarregassem disso. Mas podemos imaginar, apenas para entender melhor suas ideias, como seriam esses procedimentos. Um educador “psicanaliticamente orientado” poderia, por exemplo, oferecer argila em lugar de permitir que uma criança manipulasse suas fezes. Não se ocuparia, de modo principal, em gritar furiosamente com ela, ameaçando-a com castigos, caso insistisse em “sujar ali as mãos”. Convém ressaltar, desde logo, que o exemplo acima, longe de se confundir com uma receita pedagógica, permite mostrar como um educador poderia pensar e agir,

⁴ Catherine Millot é psicanalista francesa e integra a Escola da Causa Freudiana, instituição criada por Jacques Lacan em 1980.

caso concordasse com as ideias de Freud sobre a Educação de crianças.

Na verdade, há um certo costume – e uma grande tentação – de “aconselhar” educadores a agir da forma já descrita quando se olha a Educação com os olhos abertos pela teoria da sexualidade infantil. No entanto, o próprio Freud continuou a martelar uma desconfiança, refletida numa pergunta que nunca o abandonou: Por que, do ponto de vista histórico, a Educação sempre foi tão repressora?

Freud tentou responder a ela dizendo que a hostilidade da civilização, representada por uma Educação seguidamente repressora, é semelhante à defesa que o **eu** infantil levanta tão precocemente contra a pulsão sexual – uma ideia que remete aos primeiros desenvolvimentos freudianos relativos ao conflito psíquico entre o **eu** e a ideia sexual incompatível. Também a civilização, pela via da Educação, exagera, e produz efeitos semelhantes aos que podem ser produzidos pelo **eu** – a neurose. Portanto, conclui Freud, a nossa civilização, que produz uma ação educativa tão exageradamente severa, é neurótica.

As razões que levaram Freud a tal conclusão são difíceis de determinar. Nas palavras de Millot, Freud fala de uma vocação da humanidade para a neurose. Com isso, ele escapa a explicações políticas, como as que Reich⁵ e Marcuse⁶ desenvolveram. Para esses últimos, a repressão sexual é uma das armas mais importantes de que se serve a opressão política, que garante através dela a submissão das massas. A hipótese de uma “vocação neurótica” da humanidade, contudo, descarta a ação política como sendo uma “causa” fundamental da repressão. O máximo que se pode pensar, como faz Millot, é que as classes sociais no poder fazem uso, em benefício próprio, da repressão já instalada por outros meios.

Além disso, a desconfiança diz respeito à possibilidade de a sublimação vir a ser operada, controlada, de fora, pois a sublimação não é, na verdade, um mecanismo ao alcance da consciência. De mais a mais, pensa Freud, excessos não se curam com bons conselhos.

Embora presente, essa desconfiança ainda não impedirá Freud de declarar, em 1908, o seguinte: o educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo

⁵ Wilhelm Reich (1897-1957). Tentou uma síntese do marxismo com a psicanálise e pugnou pela liberação sexual.

⁶ Herbert Marcuse (1898-1979). Crítico da civilização industrial. Suas principais obras são *Razão e revolução* e *Cultura e sociedade*.

equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o prazer inerente à ação das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

1.2.8A educação sexual das crianças

Por enquanto, a desconfiança de Freud não passa ainda de um esboço, apenas insinuado. No entanto, nessa época em que ele formulou as relações entre cultura e sublimação, seu discurso ainda está carregado de otimismo.

Trata-se de uma época em que Freud começa mesmo a ser consultado por seus contemporâneos a respeito da melhor maneira de educar filhos. E a razão principal para isso não se liga à descrição teórica feita por Freud a respeito de como se constitui a sexualidade infantil, mas ao simples fato de ter afirmado a existência de uma sexualidade infantil, algo absolutamente novo em sua época. Hoje em dia estamos até certo ponto habituados a essa ideia. Afinal de contas, não há quem não tenha ouvido falar em complexo de Édipo. Não se pode esquecer, porém, que essa informação circula hoje entre nós graças exatamente à descoberta freudiana.

Há um texto de 1907 que aborda justamente a educação sexual, escrito por Freud em resposta a uma carta de um certo dr. M. Fürst, na qual este lhe pedira que se pronunciasse a respeito. Trata-se do texto “Esclarecimento sexual das crianças.”

A resposta de Freud é muito simples e até óbvia: as crianças devem receber educação sexual assim que demonstrem algum interesse pela questão. Essa resposta é uma decorrência natural do fato de entender que, se já existe na experiência da criança algo de natureza sexual, não há por que negar a ela as informações através das quais poderá dominar, intelectualmente, o que já é conhecido no plano da vivência.

Nesse artigo, talvez seja mais interessante prestar atenção ao que diz Freud a respeito da atitude dos pais

frente à educação sexual. Por que, pergunta ele, é tão comum esconder, com fábulas como a da cegonha, a verdadeira história sobre a origem da criança? Teme-se, talvez – e erradamente –, responde ele, despertar de modo precoce uma sexualidade que só deveria se apresentar na puberdade. Assim, o erro dos educadores e pais repousaria simplesmente em uma ignorância teórica, facilmente solucionável através do esclarecimento de pais e educadores acerca da existência da sexualidade infantil. Era assim que Freud pensava, até com certo entusiasmo, nos primeiros dez anos do século XX.

Mas – e há sempre um **mas** no pensamento de Freud – outra pergunta desconfiada já está sendo formulada nas entrelinhas desse texto aparentemente tão afirmativo e positivo quanto às possibilidades de uma boa educação sexual das crianças. A certa altura, Freud parece estar dizendo, em seu estilo elegante, que já está um tanto cansado de observar, no comportamento dos pais, uma incompetência para esses assuntos. Por isso, ele confessa, delicadamente, preferir que os pais não se ocupem do esclarecimento sexual das crianças. Lança essa afirmação e segue em frente, sem se deter nela.

Em que poderia esta pensando Freud? Talvez a pergunta insidiosa mencionada há pouco já estivesse agindo: por que os pais ignoram a sexualidade infantil, se eles próprios já foram crianças um dia? Talvez não se trate, na verdade, de ignorância, e sim de esquecimento. E se assim for, então não bastará esclarecer os pais, será necessário fazê-los lembrar. Raciocinando como Freud poderia ter raciocinado, percebe-se ser esta uma tarefa bem difícil. Afinal, se houve esquecimento, é porque houve repressão. E há razões para essa repressão, visto que subsistem forças que ainda atuam no sentido de mantê-la. Não é à toa, então, que Freud sugere descartar os pais dessa tarefa, pois provavelmente eles estão, ainda que de modo involuntário, colocando mais empecilhos do que ajudando.

Eis por que, em *O mal estar na civilização* (1930), Freud dirá que as práticas educativas são determinadas pelos recalcamientos sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade. E por que em “Múltiplo interesse da Psicanálise”, mais particularmente na seção intitulada “Interesse pedagógico”,

ele afirma algo parecido, porém, mais sugestivo. “Só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil”, escreve Freud. “Nós, os adultos, não compreendemos nossa própria infância.”

Sobre essas afirmações, duas observações podem ser feitas. A primeira é que tais afirmações podem bem ser uma das peças para o quebra-cabeça que Freud propõe ao afirmar que a Educação é uma profissão impossível. Veja-se aí o paradoxo entre ser necessário, para bem educar, um contato do educador com sua própria infância, e o fato de ela não nos ser mais acessível. A segunda, retraduzida por Maud Manonni, leva a supor ser necessário que o educador se reconcilie, volte a “ficar de bem”, com a criança que há dentro dele. Como? Bem, a resposta de todo psicanalista costuma ser a mesma: através de uma análise. No entanto, mesmo que não seja essa a saída escolhida pelo educador, é possível perceber, na ideia de uma reconciliação com a criança que nos habita, uma enorme riqueza de possibilidades e de reflexões, sobre as quais nem Freud nem os psicanalistas avançam muito, mas que nem por isso deixa de ser estimulante. Que cada interessado tome a si essa tarefa!

Estará, porém, enganado quem pensar que as objeções colocadas pelo próprio Freud ao seu pensamento terminaram. A ideia tão óbvia de que se deve informar sem mais delongas as crianças será questionada em razão daquilo que Freud chamou, em 1908, de teorias sexuais infantis. Segundo ele, as crianças costumam tecer suas próprias explicações a respeito de como nascem os bebês, e essas explicações dependem do momento de desenvolvimento sexual em que se encontram. Ao observar e ouvir crianças, e através da análise dos relatos de seus pacientes adultos, Freud acompanhou a frequência com que surgiram três tipos de explicações: as crianças nascem pelo ânus das mães; tanto os homens como as mulheres possuem pênis; e o coito é sempre de natureza agressiva e sádica. Uma dessas explicações predomina em uma determinada época, é decorrente do momento libidinal pelo qual a criança está passando – a explicação anal surge justamente quando é o ânus a mais privilegiada região do corpo, podendo-se dizer então, ainda que soe um tanto estranho,

que a criança pensa com o ânus. Se assim é, de que adianta tentar proporcionar a ela explicações

intelectuais sobre o que se passa de fato? Talvez ela procedesse como os selvagens “civilizados” pela Igreja, como, aliás, ressalta o próprio Freud. Aos olhos de seus colonizadores, aceitaram o deus que lhes foi imposto; às escondidas, porém, continuaram adorando suas antigas divindades!

Não haveria, assim, razão para informar de modo sistemático, como uma espécie de “ato pedagógico programado”, pois se acabaria esbarando, uma vez mais, no inconsciente. Resta, contudo, uma ética da verdade, um convite aos educadores para jamais esconder, caso isso lhes seja possível, isto é, caso sua própria “posição inconsciente” não os impeça, a verdade sobre a sexualidade.

1.30 sonho impossível:

A desilusão de Freud com a Educação

1.3.1 Por que a Educação é impossível?

Até aqui, nota-se que todas as ideias de Freud sobre a Educação, inspiradas pela Psicanálise, são, de certa forma, por ele “desdidas” ou questionadas. O educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove, por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a Educação é uma profissão impossível!

O INCONSCIENTE

Já se pode perceber que é, entre outras coisas, com a ideia de **inconsciente** que se está esbarrando o tempo todo. Sem dúvida, a ideia de que existem ideias inconscientes não é uma invenção freudiana. Mas a formulação de um **sistema** chamado inconsciente é freudiana.

Por volta de 1895, quando Freud se defrontava com suas pacientes histéricas, Charcot, como já foi mencionado, afirmava estar em jogo o fenômeno da divisão da consciência. Freud aceitou essa explicação, mas a trabalhou de modo bastante diverso. Se, para Charcot, a divisão da consciência era devida a uma debilidade congênita de alguma s mulheres, Freud mostrou que não se tratava de uma disfunção com a qual aquelas pessoas nasciam. Para ele, a divisão da consciência era fruto do conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo, o resultado de uma luta entre o **eu** e impulsos de natureza inconsciente. O modo como se resolvia o conflito, uma espécie de assinatura de um tratado de paz era, entre outras manifestações, o sintoma neurótico. “Aceito que você se manifeste”, poderia o **eu** dizer a alguma pulsão, “contanto que você se disfarce”. Por exemplo: “Deseja manifestar seu temor ao seu pai? Expresse-o através do temor aos cavalos”.

Foi, portanto, através do estudo dos sintomas, que Freud pôde entender melhor o que era esse inconsciente que se manifestava através desses sintomas. E, aos poucos, foi encontrando em outras informações psíquicas não-neuróticas a manifestação do inconsciente, ampliada então para nele caberem também os indivíduos normais. Essas outras manifestações, ao lado dos sintomas, são os sonhos e os atos falhos.

Sobre os sonhos, muito pode ser dito. Mas, para nossos propósitos, vale a pena concentrar a atenção sobre os atos falhos.

Os atos falhos são pequenas manifestações que emergem em nossa fala, às quais não se costuma dar muita importância. Veja-se, por exemplo, o conferencista citado por Freud que, ao invés de iniciar a conferência com “Boa noite”, começou dizendo “Até logo”. Ou então um esquecimento de um nome que se conhece muito bem, e que em determinada circunstância teima em não

vir à lembrança. Estes pequenos episódios, longe de serem casuais, são sempre significativos, e poderão ser esclarecidos, caso se proceda a uma análise de sua ocorrência. O caso do conferencista é óbvio, ao contrário de outros, que exigem uma análise mais minuciosa. Tudo indica que ele não estava muito disposto a dar a tal conferência, e o ato falho manifestou seu desejo de que ela já tivesse terminado, ao invés de estar apenas começando.

Através dos atos falhos, diz Freud, um homem pode revelar seus mais íntimos segredos, “e, se aparecem com facilidade e frequência especiais em indivíduos sãos, que conseguiram realizar com êxito a repressão de suas tendências inconscientes, isto se deve à futilidade, à aparência insignificante com que surgem”. O **eu** os deixa passar, pois sabe que a essa ocorrência não é dada muita importância.

Dessa forma, os lapsos, assim como os sonhos e os sintomas, são momentos privilegiados de emergência do inconsciente. Através deles, Freud deduziu a sua existência.

Uma das decorrências dos lapsos é a de que se pode pensar que não é apenas no lapso que o inconsciente está presente. Ele está entremeado em nossa linguagem, e a dirige, sem que disso se possa ter conhecimento. Todo indivíduo que abre a boca está, por assim dizer, comprometido com o que diz, num limite que ultrapassa a sua consciência. Alguém que fala pode expressar muito mais do que está procurando dizer. Com essa descoberta, a consciência foi desalojada da posição de comando que vinha ocupando até então na Filosofia⁷.

O que Freud nos apresenta é a ideia de que não somos “senhores em nossa própria casa”, e acrescenta mais uma “ferida narcísica” àquelas anteriormente trazidas por Copérnico e por Darwin: a Terra não é o centro do sistema solar, o homem não é o centro da criação. Agora, a consciência não é o centro de nosso psiquismo, não reina soberana sobre a nossa vontade.

A descoberta do inconsciente não é algo que faça um homem pular de alegria... Como se não bastasse, Freud quis ir além, sempre em busca de respostas para os fenômenos que observava através da fala de seus pacientes. Assim, não recuou diante de uma outra questão, tão complicada, e por que não dizer, tão aterradora quanto,

⁷ Muitos consideram Nietzsche, que enfatizou como ninguém a importância do inconsciente, como o filósofo que mais se aproximou de Freud, e, de certa forma, como precursor da Psicanálise.

a do inconsciente, que já vinha havia muito tempo ocupando seus pensamentos.

PULSÃO DE MORTE

Existe algo “monstruoso” que habita as nossas entranhas, algo que põe em xeque os valores de uma sociedade laboriosamente construída sobre os fundamentos de uma moral que privilegia os bens espirituais, os pensamentos elevados, as ideias “puras”. Esse monstro, sempre intuído por Freud e chamado, em 1920, de **pulsão de morte**, contrapunha-se ao princípio do prazer, princípio do funcionamento psíquico ao qual ele sempre atribuiu importância fundamental.

Para acompanhar a gênese da noção de pulsão de morte, será necessário abordar mais detidamente aquilo que Freud entendia serem o princípio do prazer⁸ e o princípio da realidade⁹.

A ideia de que o aparelho psíquico se organiza sempre de modo a obter prazer pode parecer estranha quando é gerada por um pensador como Freud, ocupado em compreender o funcionamento das doenças mentais. Como entender, por exemplo, a “fabricação” de sintomas, que frequentemente causam sofrimento e, portanto, desprazer? É fácil entender esse aparente paradoxo, lançando mão de um exemplo simples. Uma pessoa que esteja sentindo frio poderá fazer uso de dois recursos: buscar uma vestimenta qualquer que a agasalhe, ou aproximar-se de uma fogueira. Nas duas situações, o alvo buscado – aquecer-se – será atingido. Mas a segunda pode trazer também um enorme prejuízo, caso a pessoa se aproxime demais do fogo e se deixe queimar: é nessa segunda categoria que se encaixa, analogamente, a loucura, que traz uma espécie de “destruição”, mas fornece paralelamente uma forma de benefício secundário: o indivíduo se aquece, ainda que acabe por se queimar – consegue evitar o sofrimento psíquico, embora destrua radicalmente a conexão com a realidade. O jogo está em determinar qual o mal menor, em que situação o desprazer será menos intenso. No caso do sistema neurótico, o indivíduo terá se aproximado da fogueira a ponto de se chamuscar nela, mas não estará destruído, e acabará por se aquecer, no final das contas.

⁸ O **princípio do prazer** é um dos dois princípios que regem, segundo Freud, o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar prazer (p.466).

⁹ O **princípio da realidade** é o segundo princípio que rege o funcionamento mental. Forma par com o princípio do prazer, e modifica-o, na medida em que consegue impor-se como princípio regulador (p. 470). (Laplanche e Pontalis. *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa: Moraes, 1970.)

Toda a teoria de Freud repousou, durante muito tempo, mais precisamente até 1920, na ideia de que o aparelho psíquico está “programado” para buscar o prazer, o bem-estar, ou então, no caso do sintoma¹⁰, para obter o desprazer menor.

Se o fim é, não importa por que meios – o agasalho ou a fogueira – o prazer, então por que razão as pessoas corriqueiramente não se jogam em fogueiras para se aquecer? Naturalmente, porque ao princípio do prazer opõe-se o princípio da realidade, que regula, administra e dirige a busca do prazer, já que essa busca costuma ser cega. O princípio da realidade funciona como uma ligação do indivíduo com a realidade e seus perigos. Limita a atividade puramente pulsional, não permite que o indivíduo se destrua, pondera com ele sobre os melhores meios de obtenção do prazer, considerando as limitações que a realidade lhe impõe: oferece-lhe o casaco, nos termos do exemplo anterior. Ou o sintoma, se o casaco não estiver disponível. Falava-se, no item sobre o inconsciente, da existência permanente de um conflito entre o **eu** e uma ideia incompatível com ele. Com base nos dois princípios de funcionamento psíquico, o princípio do prazer e o princípio da realidade, pode-se falar agora da existência de um conflito entre o **eu**, dirigido pelo princípio da realidade, e de ideias incompatíveis com ele, dirigidas e comandadas pelo princípio do prazer. Dito ainda de outra forma, trata-se do conflito entre as pulsões de conservação – comandadas pelo **eu** – e as pulsões sexuais – comandadas pelo princípio do prazer. Do lado das pulsões de autoconservação, ou pulsões do **eu**, ficam as funções indispensáveis à conservação do indivíduo. Do lado das pulsões sexuais, ficam aquelas que, originadas nas pulsões do **eu**, delas se destacam, como é o caso da pulsão oral, que não busca mais o alimento como objeto, podendo estar presente nas preliminares do ato sexual, ou levando um sujeito a gostar imensamente de falar, por causa do uso sublimado da boca.

A teoria freudiana busca sempre dois princípios que se opõem, lutam e movimentam com isso o desenvolvimento do indivíduo. Para frente ou para trás, é o conflito e o movimento dele resultante que fazem o indivíduo sair do lugar. Caso contrário, estaria fadado à permanência e à imutabilidade.

¹⁰ O *sintoma* também é uma forma de “escolher” o menor desprazer. Um indivíduo que se tranca em casa por ter medo de cachorros, por exemplo, está sofrendo de uma restrição de movimentos, e portanto um desprazer, mas estará evitando o desprazer ainda maior de se defrontar com o animal temido.

Ao instituir um nome para as forças em luta – pulsões de autoconservação e pulsões sexuais – e os princípios de seu funcionamento – princípio da realidade e princípio do prazer -, Freud montou aquilo que foi chamado de dualidade pulsional, base do edifício sobre o qual ele pensava estar erigido o aparelho psíquico.

Com a dualidade pulsional, Freud pensou que estava resolvendo, entre outros problemas, o da origem do desprazer.

1.3.2 O problema do desprazer

O leitor que os acompanhou até aqui talvez esteja lembrado da suspeita de Freud sobre o fato de existir, **no interior da própria sexualidade**, uma fonte de desprazer. Talvez se lembre também das especulações de que Freud lançou mão para explicar as origens desse desprazer - a passagem para a posição bípede, na aurora da humanidade.

Pois bem, essa suspeita nunca o abandonou. Com a dualidade pulsional, ele passou a supor que o desprazer emanava do conflito entre as forças em oposição – as pulsões sexuais **versus** as pulsões de autoconservação. O desprazer, portanto, não era inerente às pulsões sexuais, mas sim o efeito residual da luta entre as pulsões.

Ao observar, finalmente, uma classe de fenômenos que o princípio do desprazer pelo conflito não explica, Freud foi obrigado a reformular o que havia pensado até então.

Os feridos de guerra sonham repetidamente com situações desprazerosas por eles vividas... O neurótico repete sem cansar atos que lhe causam sofrimento, e que nem por isso são abandonados... Há algo no psiquismo que escapa ao princípio do prazer: a **repetição**.

Desde o princípio de seu trabalho, Freud teve que se confrontar com os fenômenos de repetição. Alguns sintomas, por exemplo, são claramente repetitivos, ou seja, baseiam-se na necessidade que certas pessoas exibem de agir compulsivamente de modo igual e permanente. É o

caso de alguns rituais obsessivos: uma mulher se vê compelida a abrir e fechar sua bolsa, sem qualquer razão aparente, e o faz repetidamente até a exaustão. Um homem jamais sai de casa antes de deixar determinados objetos em lugares previamente prefixados por ele.

Tais experiências repetidas são claramente desagradáveis, e Freud não conseguia entender como o indivíduo podia encontrar prazer em seu permanente exercício.

Nos fenômenos de repetição, Freud entreviu a ação de uma força irreprimível, independente do princípio do prazer e até mesmo oposta a ele, sem, contudo, ser aliada do princípio de realidade.

Essa força tem um caráter, sobretudo, mortal. Pois, contrariamente à ação do conflito, que movimenta o indivíduo, a ação da repetição fixa, homogeneiza, torna as coisas permanentes e imutáveis e barra o caminho ao desenvolvimento. Ou seja, encena, de certo modo, a morte, lugar por excelência da ausência de movimento, lembrando com isso seu parentesco com ela.

A repetição mostrou a Freud a “face da morte” em plena ação entre as forças que atuam sobre a vida de um indivíduo.

A presença da morte na vida, era esse o tema que Freud estava estudando, em 1920, quando publicou *Além do princípio do prazer*.

Nesse texto, ele afirma existir em todo ser vivo uma tendência para retornar ao estado inorgânico, pois a vida surgiu do não-vivo. Há algo no homem que anseia voltar ao estado inanimado de que a vida o arrancou.

A essa força, cuja face foi entrevistada na repetição, e que busca arrancar o homem da vida, fazendo-o retornar ao lugar de onde veio, Freud chamou de pulsão de morte.

É tão grande a importância desse novo conceito que Freud é levado a reformular a dualidade pulsional em novas bases. Agora, a luta no interior do psiquismo não se dá mais entre as pulsões do **eu** e as pulsões sexuais. Freud reúne ambas de um só lado: elas agem a serviço da vida, de Eros, e combatem lado a lado, já que, em última análise, ambas estão interessadas na conservação, seja do indivíduo, seja da espécie. Seu inimigo é, na verdade, a pulsão de morte, interessada em reconduzir o

indivíduo a um estado onde não existe nem a preocupação com a sobrevivência individual, nem com a constante necessidade de renovação da espécie. Nesse estado, tudo jaz em perfeita estabilidade, nada se movimenta, a matéria está inerte – como na morte.

Uma descrição literária dessa luta entre as pulsões de vida e a pulsão de morte pode ajudar a entender o fenômeno observado por Freud. Em *Os Buddenbrook*, Thomas Mann¹¹ narra, em uma página magistral, a morte de uma de suas personagens, Hanno Buddenbrook. Hanno morreu de tifo, e eis a explicação que Mann constrói para essa morte: “Casos de tifo costumam ocorrer da seguinte maneira: aos distantes sonhos febris, ao abandono ardente do enfermo, chega a chamada da vida, em voz inconfundível e animadora. No caminho estranho e quente pelo qual ele passeia e que o conduz para a sombra, a frescura e a paz, o espírito será alcançado por essa voz dura e vigorosa. Escutando atentamente, o homem ouvirá esse brado claro, alegre e um pouco zombador que o exorta a voltar e regressar, brado que lhe vem de um país que deixara tão longe, para trás, e quase já esquecer. Se então se levantar nele uma como que percepção de sua covarde falta ao dever, envergonhando-o, criando nele energia renovada, coragem e alegria, amor e solidariedade como formigueiro cínico, variegado e brutal a que voltou as costas, por mais longe que se tenha desviado no atalho estranho e quente, ele há de regressar e viver. Mas se se sobressaltar de medo, e antipatia, ao som da voz que ouvir, essa recordação, esse som folgazão e provocador, terá como resultado um meneio da cabeça e um gesto negativo do braço, e precipitar-se-á para a frente, no caminho que se lhe abriu para a fuga... e então, não dúvida, terá de morrer.”

A ideia de um monstro estanho, cuja existência era atestada até então através das manifestações inconscientes ganha maior vigor com a introdução da noção da pulsão de morte. A experiência psicanalítica levou Freud a testemunhar no comportamento humano “algo de estranho, aberrante, paradoxal em relação ao seu ser biológico, em relação ao fato de que o homem é um ser vivo – algo de que só se pode dar conta quando se faz apelo a uma ordem de determinações que se situa fora daquilo que determina o vivo: um lugar além a vida.”

¹¹ Thomas Mann, escritor com quem Freud manteve correspondência e de quem era leitor assíduo.

Consequências para o pensamento de um educador? Já se pode imaginar. Como educar, fazer alguém crescer e ter fé na vida, no conhecimento, no deus Logos, na razão, enfim, à luz de uma teoria como essa a que chegou a Psicanálise? Como fazer uso de um princípio que levou Freud a pensar que nosso primeiro dever de vivos é tornar a vida suportável – e apenas esse? Como criar um sistema pedagógico a partir de afirmações freudianas como as que se seguem?

“Não seria melhor dar à morte, na realidade e em nossos pensamentos, o lugar que lhe cabe e deixar voltar à superfície nossa atitude inconsciente frente à morte, que até agora reprimimos tão cuidadosamente? Isto não parece constituir um progresso, e parece mais, em certos aspectos, um retrocesso: mas oferece a vantagem de se levar mais em conta a verdade de tornar novamente a vida mais suportável [...] *Si vis vitam, para mortem.* (Se queres suportar a vida, prepara-te para a morte).”

As realidades do inconsciente e da pulsão da morte, como diz Millot, não casam bem com os ideais de promoção do bem-estar e de felicidade próprios da Educação.

Essa afirmação poderia ser rebatida lançando-se mão de raciocínio diverso e de uma outra concepção de Educação. Não seria possível, talvez, imaginar uma filosofia educacional que leve em conta a dialética da vida que emana do pensamento de Freud? Não se poderia ter em mente que a repetição leva à morte, o que exortaria o educador a renovar e a privilegiar o conflito como fonte de vida – vale dizer, de Educação?

Sem dúvida, tais ideias podem inspirar a ação de um educador. Contudo, o que não pode ser esquecido é a ideia de que tais forças, presentes no interior do psiquismo, **escapam ao controle** dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador.

Por que não dizer então que a tarefa de educar se vê apenas **dificultada** pela ação do inconsciente? Por que Freud julgou necessário ir além, afirmando que a Educação, bem como a Política e a Psicanálise, são tarefas **impossíveis**?

A razão dessa afirmação reside, sobretudo, em um paradoxo intransponível que a Psicanálise criou ao trazer à luz todos esses fenômenos. A Educação exerceu seu poder

através da palavra. Seus esforços concentram-se na tentativa de estimular, pelo discurso dirigido à consciência, os indivíduos a se conduzirem em uma direção por ela própria determinada. Da palavra, essa disciplina extraiu seu poder de convencimento e de submissão do ouvinte a ela. A retórica, entendida como a instituição de leis orientadoras para a construção de um discurso, não aspira senão ao aumento desse poder de convencimento, característico da palavra.

No entanto, a realidade do inconsciente ensina, como já foi dito, que a palavra escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela que seu **eu** havia determinado. A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente.

Aí está o paradoxo. A palavra, ensina a Psicanálise, é **ao mesmo tempo** lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente?

Impossível não é sinônimo de *irrealizável*, mas indica principalmente a ideia de algo que não pode ser jamais **integralmente** alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico.

A viagem ao país das formulações de Freud termina aqui, com uma conclusão, ao que tudo indica, decepcionante: a Psicanálise não serve como fundamento para uma pedagogia; não pode servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional.

Haveria, porém, outro modo de a Psicanálise contribuir para um educador? Descartada a contribuição mais sistemática, restaria ainda alguma coisa? Afinal de contas, Freud não afirmava, em 1925, que “a relação entre a educação e o tratamento psicanalítico seguramente será submetida, em um futuro não distante, a minuciosos estudos”?

De fato, isso aconteceu. Depois da morte de Freud, não faltaram teóricos e educadores que se lançaram à empreitada. E que, na maioria das vezes, fracassaram.

Não se deve, contudo, perder as esperanças – nem a paciência...

2. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA ERA PÓS-FREUDIANA

2.1. UMA HISTÓRIA DE CASAMENTOS DESFEITOS: A aplicação da Psicanálise à Educação

Foram pelo menos três as direções tomadas pelos teóricos interessados no casamento da Psicanálise com a Educação.

A primeira foi a tentativa de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica, empreendida principalmente por Oskar Pfister e Hans Zulliger, na Suíça, no início do século XX.

A segunda consistiu no esforço a que se dedicaram alguns analistas para transmitir a pais e professores a teoria psicanalítica, imaginando que estes, de posse desse conhecimento, pudessem evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos. Anna Freud, a filha de Freud, foi a principal representante desse grupo, não tendo medido esforços no sentido de levar aos professores o modo psicanalítico de ver a criança. Na Inglaterra, Melanie Klein¹² e seus discípulos dedicaram-se também a obras de divulgação da Psicanálise para pais.

A terceira direção, mais recente, não diz respeito exatamente ao casamento da Psicanálise com a Educação. Trata-se, sobretudo, de uma tentativa mais difusa de transmitir a Psicanálise a todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo. Nesse movimento, que se iniciou principalmente na França dos anos 60 e se estendeu de modo menos vigoroso ao Brasil, intelectuais de diversas procedências, entre eles alguns educadores, acorreram aos seminários e cursos de divulgação da Psicanálise, consumiram livros, ouviram programas de rádio e televisão, buscando com isso um instrumento a mais com que elaborar, cada um em sua área, o trabalho que tinham a desenvolver.

A crítica literária passou a adotar referenciais psicanalíticos, o cinema nutriu-se intensamente de alusões ao inconsciente, às identificações e a outros temas psicanalíticos. E, através de um movimento de troca, matemáticos, linguistas, físicos, forneceram novas bases teóricas em que a moderna Psicanálise se apoiou.

¹² Melanie Klein (1882-1960). Pioneira na análise de crianças. Uma das psicanalistas mais importantes do cenário psicanalítico atual.

É nessa última vertente que o presente livro espera poder incluir os educadores. Pois, embora o "derramamento" da Psicanálise sobre a cultura tenha sido amplo, não chegou a atingir de modo significativo os educadores brasileiros.

Antes de abordar, com alguma atenção, cada uma dessas direções, será necessário registrar alguma coisa sobre a difusão das ideias freudianas na época em que elas estavam em construção, ou seja, nas primeiras quatro décadas do século XX. É a partir dessa difusão que se formou a ideia que se tem hoje, vulgarmente, da Psicanálise.

2.1.1A difusão das ideias freudianas

O leitor familiarizado com os textos de divulgação das ideias freudianas terá certamente reconhecido nas pulsões parciais um parentesco com as conhecidas fase oral, anal e fálica. De modo geral, o que se transmite é que Freud é o responsável pela descrição do desenvolvimento afetivo-emocional das crianças. Esse desenvolvimento, ainda segundo os textos de divulgação, começaria com uma **fase oral**, onde predominam os interesses ligados à boca (amamentação, sucção), uma **fase anal**, onde os interesses se ligam ao prazer de defecar e de manipular as fezes, e uma **fase fálica**, em que a criança passa a se interessar pela existência do pênis. Tais fases se relacionam à predominância de uma determinada pulsão parcial, responsável pela emergência do interesse a ela correspondente.

De fato, as bases para a descrição das fases de desenvolvimento são freudianas, mas sua formulação se deve na verdade a um de seus discípulos, Karl Abraham¹³. No entanto, a ideia de uma descrição do desenvolvimento afetivo-emocional está distante do pensamento de Freud. Talvez essa categoria, a do desenvolvimento emocional, tenha sido criada para marcar uma oposição em relação às descrições pedagógicas basicamente cognitivas ou intelectuais. Quer-se entender como uma criança

¹³ Karl Abraham, discípulo de Freud e fundador, em Berlim, da Sociedade Psicanalítica.

pensa? Leia-se Piaget. Quer-se entender o que é que sente uma criança, ou por que é agressiva? Leia-se Freud.

Freud não pretendeu descrever nada parecido com o “desenvolvimento emocional de uma criança”. No entanto, é assim que sua teoria está identificada em nosso meio. Naturalmente, deve-se esperar que em toda divulgação de ideias haja uma perda de exatidão. Um corpo que se desloca acaba por perder aceleração em decorrência da ação do atrito. Embora natural, tal constatação não deve impedir-nos de tentar resgatar essa exatidão.

Freud queria, de fato, que sua teoria constituísse, entre outras coisas, um modelo da construção dos processos através dos quais um indivíduo se torna um ser sexuado. Já que uma de suas descobertas mais importantes foi a ideia de que a sexualidade se constrói, não sendo determinada pela Biologia – os homossexuais estão í para comprová-lo –, então era natural que ele se interessasse em descrever essa construção. Para isso, lançou mão de grandes conjuntos conceituais. Entre eles, destacam-se a teoria das pulsões e o complexo de Édipo.

A DIFUSÃO DO COMPLEXO DE ÉDIPO

O complexo de Édipo é um conceito que foi sendo gradualmente construído ao longo da obra de Freud. De início, eram somente alusões à tragédia escrita por Sófocles, em meados do século I a.C. Como Freud a havia lido quando tinha 17 anos, costumava fazer, a princípio, algumas reflexões em torno de sua trama. Numa carta de 15 de outubro de 1897, escreveu a Fliess: “Descobri, também em meu próprio caso, o fenômeno de me apaixonar por mamãe e ter ciúme de papai, e agora o considero um acontecimento universal do início da infância, mesmo que não ocorra tão cedo quanto nas crianças que se tornam histéricas[...]. Se assim for, podemos entender o poder de atração de *Édipo-rei*, a despeito de todas as objeções que a razão levanta contra a pressuposição do destino”.

Eis o resumo feito por Freud de *Édipo-rei*, que se encontra à p. 506 de *A interpretação dos sonhos*:

"Édipo, filho de Jocasta e de Laio, rei de Tebas, foi abandonado ao nascer sobre o monte Citerón, pois um oráculo profetizara que a criança, ainda por nascer, assassinaria o próprio pai. Recolhido por alguns pastores, Édipo foi levado ao rei de Corinto, que o educou como a um príncipe. Desejoso de conhecer sua verdadeira origem, consultou um oráculo, que o aconselhou a não voltar à sua pátria, porque estava destinado a matar seu pai e a casar-se com sua mãe. Acreditando que sua pátria fosse Corinto, afastou-se daquela cidade, mas no caminho encontrou-se com o rei Laio e o matou em uma disputa. Chegando às imediações de Tebas, adivinhou o enigma da Esfinge, que fechava o caminho para a cidade, e os tebanos, em agradecimento, coroaram-no rei, concedendo-lhe a mão de Jocasta. Durante muito tempo, reinou digna e pacificamente, engendrando com sua mãe e esposa dois filhos e duas filhas, até que, sendo Tebas assolada por uma peste, decidem os tebanos consultar o oráculo, em busca do remédio. Nesse momento começa a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem a resposta na qual o oráculo declara que a peste cessará no momento em que o matador de Laio for expulso do território nacional.

A ação da tragédia se constitui exclusivamente no descobrimento paulatino, e retardado com suprema arte [...], de que Édipo é o assassino de Laio e ao mesmo tempo seu filho e de Jocasta. Horrorizado diante dos crimes que, sem saber, cometera, Édipo arranca os próprios olhos e foge de sua pátria. "A predição do oráculo cumpriu-se".

Em 1900, em *A interpretação dos sonhos*, há nova menção a essa ideia: "Se o destino de Édipo nos comove é porque poderia ter sido o nosso e porque o oráculo suspendeu sobre nossas cabeças igual maldição antes que nascêssemos. Talvez estivesse reservado a todos nós dirigir a nossa mãe nosso primeiro impulso sexual e a nosso pai o primeiro sentimento de ódio e o primeiro desejo destruidor. Nossos sonhos testemunham isso. O rei Édipo, que matou seu pai e casou-se com sua mãe, não é senão a realização de nossos desejos infantis".

Mas, nessa época, ainda não está inteiramente construído o complexo de Édipo, que terá a sua forma final nos textos de 1921 até 1931. O que Freud nos adianta em *A interpretação dos sonhos*, e também nos *Três ensaios*, é um Édipo que descreve as colorações afetivo-sexuais das crianças em relação a seus pais. E

é essa primeira parte da elaboração freudiana que caiu no domínio público.

Deve-se ,dizer, no entanto, que o complexo de Édipo vai muito além. Na citação acima, Freud menciona um oráculo que profere uma sentença antes do nascimento de uma criança. Aqui já se esboça a ideia de que o Édipo é uma estrutura, um conjunto de relações anteriormente dado, isto é, uma estrutura vazia, uma espécie de roteiro prévio que as personagens - pai, mãe, filho - vão preencher quando chegar sua hora de entrar em cena. Mais ainda, essa estrutura prefixada tem uma função precisa: as crianças que a atravessam (e quase todas o fazem, com exceção dos casos muito graves) aprendem algo com a travessia. Aprendem a ser uma mulher ou um homem (mesmo que um homem aprenda a ser uma mulher e "prefira" esse papel ao que coincidiria com seu sexo biológico). Aprendem, em outras palavras, como articular seu desejo com uma lei humana universal que o regulamenta: a lei do incesto.

Trata-se, portanto, de uma estrutura através da qual o ser humano define-se como ser sexuado. O Édipo tem caráter constitutivo, ou seja, constitui, conforma, pessoas segundo modelos fornecidos pelo pai e pela mãe, ou 'por quem quer que venha a ocupar essa função. Note-se, ainda, que essas cópias de modelo - essas identificações - não são meras imitações daquilo que fazem papai e mamãe.

As identificações são processos inconscientes, e é por isso que não basta ensinar aos pais como proceder diante de seus filhos para que a passagem pelo Édipo seja bem- -sucedida. Se dizemos a um pai, por exemplo, que ele deve se conduzir de modo bem masculino, ele poderá exagerar, tornar-se autoritário e piorar as coisas. Ou então, a "orientação" poderá ser inócua, caso se esteja diante de um pai que teve problemas com o próprio pai quando menino (pois suas antigas relações estarão de alguma maneira presentes e atuarão de modo inconsciente no momento em que ele, por sua vez, se tornar pai).

2.1.2. Os casamentos da Psicanálise com a Educação

Oskar Pfister, nascido na Suíça, em 1873, foi um pastor protestante que encontrou na Psicanálise um instrumento auxiliar na educação de, jovens sob a sua tutela na paróquia que dirigia em Zurique. Em 1908, iniciou com Freud um contato que se transformou logo depois em amizade e profunda cooperação. Corresponderam-se, a partir daí, até a morte de Freud, em 1939.

O que pretendia Pfister? Em "O campo da Psicanálise" de 1917, o pastor defendeu a aplicação prática de uma técnica psicanalítica especial para a Educação e também para a terapia de crianças. O efeito mais importante desse livro não foi, curiosamente, o estabelecimento de uma pedagogia psicanalítica, e sim a criação do que viria a ser mais tarde a psicanálise de crianças.

A pedagogia psicanalítica era, para ele, uma pedagogia que poderia descobrir as "inibições prejudiciais ocasionadas pelas forças psíquicas inconscientes", para poder reduzi-las e dominá-las, submetendo-as à "vontade da personalidade moral". Ou seja, tratava-se, para Pfister, de usar a Psicanálise para conduzir as forças inconscientes ao caminho do bem, sendo este definido nos termos da religião que professava.

No pensamento de Pfister, duas orientações são bastante claras: o educador deve funcionar como analista, ao mesmo tempo que deve lembrar-se de que persegue um fim moral. No entanto, Pfister sabia muito bem que um analista deve confiar a outros a estruturação da visão de mundo e da concepção de vida, pois a Psicanálise não é Freud o afirmou diversas vezes – uma "visão de mundo" (uma *Weltanschauung*). Mas os educadores, diz Pfister, não podem esquecer sua orientação moral. Como pastor, era natural que não pudesse renunciar a ela; interessava-se sobretudo em transmitir a seus alunos "a religião como salvação, como uma fonte de alegria e de apoio nos momentos de perigo".

Para isso, Pfister imaginava ser necessário colocar-se como modelo, como paradigma para seus alunos, promovendo então uma identificação com ele como ideal de vida e de pensamento. Ora, é nesse ponto em que a

Pedagogia e a Psicanálise se separam nitidamente. Como propiciar ao aluno uma "liberdade associativa", como permitir que ele "fale livremente para poder ser interpretado", se essa "liberdade" já tem uma direção prefixada, se o fim é a moralidade bem-comportada e definida de saída pelo educador-modelo? A questão não está em se desejar uma direção moral para a Educação, mas em se desejar ao mesmo tempo ouvir a manifestação livre do inconsciente e produzir seu represamento moral. Ou uma coisa, ou outra!

Pfister não propõe, de fato, uma variante do método psicanalítico aplicado à escola. O que ele recomenda, na verdade, é o uso do próprio método, com tudo o que lhe é próprio: interpretação, transferência etc. A única variante talvez consista na proposição desse casamento do método psicanalítico com a moral.

Possivelmente por causa dessa "incompatibilidade de gênios", o casamento oficiado por Pfister não durou muito. Suas obras, escritas na primeira metade do século, desapareceram tanto do cenário psicanalítico como do pedagógico.

Hans Zulliger, um suíço que também trabalhou com Pfister, a partir de 1911 parece ter seguido o mesmo destino. Zulliger passou para a história como o criador de uma adaptação do teste de Rorschach teste dos borrões de tinta - para crianças, mas muito pouco se conhece hoje em dia de seus escritos sobre Psicanálise e Educação. Tal como seu mestre, seu nome está ligado ao advento da psicanálise de crianças, que praticou ao lado de suas atividades como mestre-escola "iluminado" pela Psicanálise.

Zulliger conta-nos que obteve bons resultados na aplicação da Psicanálise em crianças de 12 ou 13 anos dentro do sistema público oficial. "Seguindo sempre o exemplo de Pfister, preparei-me para esta tarefa, submetendo-me a um tratamento psicanalítico e lendo várias vezes as obras de Freud", narra Zulliger. "Como, nessa época, a Psicanálise era objeto de um ataque maciço na Suíça, tive de proceder com cautela. Trabalhando sem colaboradores, consegui liberar alguns alunos de minha classe de suas inibições no campo da aprendizagem, da hostilidade e da agressão, da falta de amizades, da incontinência noturna, dos sentimentos de culpa

provocados pela masturbação, assim como de roubos impulsivos e de outros 'sintomas similares. Tive a 'sorte do principiante' . “

O que se observa no trabalho de Zulliger, descrito em um de seus livros (*As crianças difíceis*, de 1946), é uma transposição da situação clínica para um gabinete dentro da escola. Zulliger simplesmente psicanalisava seus alunos. Ou, então, fazia uso do diagnóstico que encontrava para prescrever medidas a serem tomadas pela escola. Uma de suas preferidas era recomendar para a criança uma mudança de ambiente familiar, quando julgava ser esse ambiente o principal causador de sintomas.

Pode-se supor que a direção tomada pela psicologia escolar, cuja prática é hoje a de testar, diagnosticar e encaminhar para tratamento as crianças difíceis, encontra uma de suas raízes em práticas como as de Zulliger, visivelmente mais clínicas do que propriamente pedagógicas. Isso porque não se observa aí a ação da Psicanálise sobre a classe como um todo, nem sobre a relação do professor com o aluno "difícil" e tampouco sobre os métodos pedagógicos propriamente ditos. O gabinete em que a criança é atendida é um "apêndice" da escola. A Psicanálise aí exercida não invade os limites escolares. Não se está, portanto, diante de um casamento, mas de um "ajuntamento".

Poder-se-ia dizer, talvez, que Zulliger contribuiu de forma significativa para a transformação de certas práticas educativas correntes em seu tempo, tais como as dos castigos violentos. Sem dúvida, Zulliger batalhou arduamente para acabar com os castigos pesados aplicados com muita frequência nas escolas. Era também contrário às formas mais 'sutis' de subjugamento das crianças difíceis, que começavam a se desenvolver já em sua época. Tais formas sutis eram, por exemplo, o confinamento dos mais rebeldes em verdadeiras celas de prisão, pintadas de um monótono azul, mobiliadas com o indispensável, ou então em celas negras sem janelas e sem móveis.

Zulliger criticou duramente tais práticas, denunciando o caráter enganoso e falsamente educativo dessas medidas. Mostrou que de nada adiantava conversar com essas crianças em tom calmo e amistoso, dispensando os castigos corporais, como se fazia em uma casa de correção

tida como exemplar e por ele mencionada, quando as medidas extremas acabavam por ser os confinamentos. Uma criança assim educada acabará por ceder, dizia Zulliger, apenas para retomar seus comportamentos agressivos assim que se veja livre daquilo que não passava de um constrangimento, e não de uma verdadeira educação da agressividade.

Se Zulliger vivesse hoje, talvez ficasse bastante desanimado ao constatar que nem os castigos corporais, nem os constrangimentos 'sutis' foram banidos da maioria das instituições brasileiras que tratam das crianças rebeldes ou infratoras!

Ao que tudo indica, a Psicanálise até hoje nunca se "casou" verdadeiramente com a Educação. Na verdade,

a Psicanálise tem comparecido aos encontros marcados na condição de mestre,' de transmissor de "verdades" sobre a criança que ela julga serem desconhecidas pela Educação. Para essa posição de mestre, Anna Freud¹⁴ colaborou ativamente. Ela é a autora de um dos primeiros livros de divulgação da Psicanálise escritos diretamente para professores.

Mas o interessante de se notar é que Anna Freud acabou propondo um casamento "às avessas". Ao invés de levar a Psicanálise à Educação, criou, ao contrário, uma psicanálise de crianças pedagógica. Supondo que não podia seguir os princípios clássicos instituídos por Freud para a análise de adultos, pois a criança não está ainda formada, e pode vir a sofrer transformações, resolveu tomar de empréstimo os métodos pedagógicos de influência sobre a criança. Defendeu, então, a ideia de que o analista devia ocupar um lugar de autoridade frente à criança, "convencê-la" de que está doente e de que precisa da ajuda do analista. Vê-se aqui, repetido de modo invertido, o drama de Pfister: não há como comandar e, ao mesmo tempo, dar livre fluxo ao inconsciente.

A intenção de Anna Freud era transmitir aos professores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com seus alunos, crianças "normais". Mas a insistência sobre temas psicanalíticos acabou por colocar ênfase nos distúrbios de comportamento, naquilo que passou a ser visto como doença. A partir dos anos 50, na Europa, as instituições para reeducação de crianças com desvios de comportamento começaram a se multiplicar, cercando a escola de um sem-número de "muletas" em que se se apoiar. Ao menor sinal de problemas "psicológicos", a escola recorria imediatamente a especialistas, que passavam a diagnosticar e a bombardear o aluno com tratamentos psicomotores, fonoaudiológicos, ludoterápicos e psicopedagógicos. "O sonho freudiano, que era o de colocar a Psicanálise a serviço de todos, acabou por fazer da análise, paradoxalmente, pelo viés institucional, um instrumento de dominação e de seleção", observa Manonni. No Brasil, sem dúvida, foi a ideia de seleção que predominou entre nós. Atualmente, a Psicanálise é convocada apenas para selecionar crianças para classes especiais, ou seja, para estigmatizá-las e segregá-las do convívio

¹⁴ O título desse livro de Anna Freud é Introdução à Psicanálise pa educadores.

com as demais. E isso é feito através de testes psicológicos que guardam com a Psicanálise uma influência indireta e cada vez mais tênue!

Na Inglaterra de 1925, a entrada em cena de Melanie Klein, psicanalista vinda da Alemanha a convite de Ernest Jones, subverterá um pouco esse cenário de "doenças". Psicanalista de crianças voltada, portanto, para a cura psicanalítica, Melanie Klein pôde primeiro arrancar a Psicanálise de crianças e, depois, a Educação, de uma prática excessivamente corretiva. Uma de suas preocupações era dar ênfase à vida de **fantasia**¹⁵ das crianças - e isso tanto na análise como no decorrer do seu desenvolvimento individual. Além disso, ela apontou a necessidade de se encarar as manifestações de fantasia como algo inerente à constituição dessas crianças, e até mesmo indispensável a elas. Através de obras de divulgação, Melanie Klein levou muitos pais e educadores ingleses a suportar melhor as manifestações sádicas e agressivas das crianças.

Mais uma vez é preciso fazer as ressalvas de sempre: com a Psicanálise beneficiam-se aqueles cuja posição inconsciente permite "escutar" o discurso psicanalítico, ou quando tais informações não colidem com o desejo inconsciente de nada querer saber, por exemplo, sobre a sexualidade.

Essas ressalvas de Catherine Millot são, talvez, a viga mestra do trabalho em que descreveu e discutiu com maestria as relações entre Psicanálise e Educação: *Freud antipedagogo*. Millot é a psicanalista da atualidade que melhor representa a posição de uma Psicanálise que não pode, de modo algum, casar-se com a Educação.

Para a grande maioria dos psicanalistas de hoje, a Psicanálise, entendida como um corpo acumulado de conhecimentos sobre a constituição do psiquismo, aceita o debate com a cultura. Dialoga com a Antropologia, a literatura e até com as ciências exatas. Compromete-se com seu lugar de saber produzido **no e pelo** século XX, e assume a responsabilidade de ter influenciado muitas produções culturais de seu tempo, entre as quais se situa, por exemplo, inegavelmente (embora Freud quisesse negá-lo), o surrealismo. A descoberta freudiana "perturba a paz do mundo e o sono dos homens".

¹⁵ **Fantasia**: encenação imaginária em que o indivíduo está presente e que figura, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. (Laplanche e Pontalis. *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Moraes, 1970, p.228)

Mas **aplicar**, não. A única aplicação possível é a aplicação da Psicanálise à clínica psicanalítica. Caso se queira tirar proveito da eficácia da Psicanálise como instrumento de transformação do homem frente a sua própria existência – será necessário deitá-lo em um divã. Que não se veja nessa firmiação uma demonstração de prepotência ou de arrogância, mas um reconhecimento de impotência. Ou uma afirmação de limites.

Com base nesse pensamento, Millot dedicou-se ao estudo das relações entre a Psicanálise e a Educação, propondo-se a responder a três questões:

1. Pode haver uma educação analítica no sentido de a educação ter uma perspectiva profilática em relação às neuroses?

2. Pode haver uma educação analítica no sentido de visar aos mesmos fins de um tratamento psicanalítico (resolução do complexo de Édipo e superação da castração)?
3. Pode haver uma educação psicanalítica que se inspire no método psicanalítico e o transponha para a relação pedagógica?

A todas essas perguntas, Millot responde com um sonoro "não". O não à primeira pergunta já fora enunciado pelo próprio Freud. Millot demonstra que, em relação a esse aspecto, Freud se mostrou a princípio entusiasmado. Ao descobrir o papel da repressão no desenvolvimento das neuroses, supôs inicialmente que uma educação que levasse em conta descobertas psicanalíticas poderia ser menos repressora e com isso evitar as neuroses do mundo adulto. No entanto, passados 30 anos da publicação da análise do pequeno Hans (texto onde expunha suas esperanças nesse sentido), Freud renunciou a elas, em seu texto *Análise terminável e interminável*. A Psicanálise que Freud desenvolveu naquele período confirmou que os conflitos psíquicos são inevitáveis. Não há como evitar a passagem conflitiva pelo complexo de Édipo. Não há como evitar a castração.

Note-se que a Educação a que se refere a primeira pergunta é a Educação pré-escolar, habitualmente a cargo dos pais. Assim, mesmo que Freud tivesse mantido suas esperanças em relação a uma educação profilática das neuroses, esta só poderia dizer respeito a um período anterior à escolarização. A Educação regular não teria, então, definitivamente, influência nesse sentido, uma vez que, quando a criança chegasse a essa educação regular, sua formação já estaria concluída. Portanto, a resposta à segunda pergunta também será negativa. A Educação não pode se propor aos mesmos fins de um tratamento analítico, uma vez que a criança de 7 anos, teoricamente já terá ultrapassado o período decisivo da resolução do complexo de Édipo.

Vamos nos deter agora na argumentação tecida por Millot para justificar sua resposta negativa à terceira pergunta. Diz ela: Nenhuma teoria pedagógica permite que se calculem os efeitos dos métodos postos em ação, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados que se obtém é o inconsciente do pedagogo e

o de seu educando (...) Quando o pedagogo acredita estar se dirigindo ao eu da criança, é, à sua revelia, o inconsciente dessa criança que está na verdade sendo atingido". Ora, não há como construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico sobre o inconsciente já que esse saber poderia ser formulado mais ou menos assim: não há método de **controle** do inconsciente.

Mas o que deseja o pedagogo com seus métodos senão o controle da criança? Diz ainda Millot: "O eu avisa o domínio, e quando este lhe escapa (pelo fato de ser o inconsciente o seu verdadeiro mestre), ele busca ainda "fingir" que o conservou. Manter a qualquer preço o controle da situação em suas mãos, eis como se poderia resumir o objetivo "egóico" do **eu** - por excelência. As doutrinas pedagógicas são, nesse sentido, definitivamente egóicas, visando antes de tudo ao controle da criança e de seu desenvolvimento, e implicam, essencialmente, o desconhecimento da impossibilidade estrutural deste domínio".

Para que houvesse uma educação analítica, portanto, seria preciso que a Educação renunciasse àquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é sua razão de ser. Precisaria deixar de ser Educação.

Se não há como estabelecer um método pedagógico com fundamentos sobre o saber psicanalítico, sobre o inconsciente, não será possível, por outro lado, pedir ao pedagogo que ocupe um lugar análogo ao do analista e que exerça uma influência analítica sobre a criança, como propuseram Pfister e Zulliger? Para ocupar um lugar análogo ao do analista, responde Millot, seria necessário que o educador tivesse em relação à criança a neutralidade de que pode gozar a desconhecida figura de um analista. Ora, essa neutralidade é impossível, e até mesmo indesejável.

Conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode levar a uma posição ética de grande valor, pois nos coloca diante de nossos verdadeiros limites, e nos reduz à nossa impotência. Por outro lado, também pode ser um saber paralisante.

A radicalidade da existência do inconsciente obrigaria, no limite, a que se cruzassem os braços, aceitando uma entrega ao imponderável? Significaria uma renúncia a toda a construção civilizatória, já que ela está fundada

exatamente na negação do inconsciente e na afirmação dos poderes da consciência e da razão?

É preciso deixar os exageros à parte para buscar um ponto de equilíbrio em que o educador possa beneficiar-se do saber psicanalítico sem, contudo, abandonar a especificidade de seu papel, ou mesmo propor-se a uma sistematização desse saber em uma pedagogia analítica.

Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levantá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo dessa transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, aplicar esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos **de** natureza diversa na postura do professor.

3.A APRENDIZAGEM

SEGUNDO FREUD

3.1.O DESEJO DE SABER: Uma teoria freudiana da aprendizagem

Anna Freud buscou transmitir aos educadores uma noção daquilo que seria, para Freud, o desenvolvimento da criança. Pode-se, atualmente, fazer o mesmo, tendo-se em mente todas as ressalvas feitas e centralizando a discussão em aspectos menos considerados até agora.

Ao invés de abordar, como foi feito até hoje, o desenvolvimento da criança em termos de fases psicosssexuais (oral, anal etc.), pode-se adotar um outro caminho. O que poderia, para Freud, o fenômeno da aprendizagem? Em outras palavras, o que, no entender de Freud, habilita uma criança para o mundo do conhecimento? E, finalmente, em que circunstâncias essa busca do conhecimento se torna possível?

Sobre o tema aprendizagem, especificamente, não vamos encontrar nenhum texto escrito por Freud. Suas preocupações eram predominantemente as de um clínico interessado em livrar as pessoas de peso das neuroses (embora ele tenha descoberto depois que se pode, no máximo, livrar alguém de seus sintomas e que, no caso das neuroses, pode-se apenas atenuá-las!),

No entanto, Freud, por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um "desejante de saber". Nessa categoria incluem-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta por quê, e as crianças, que, a partir de um determinado momento, bombardeiam os pais com por quês.

Abordar esse tema a partir de uma perspectiva freudiana é, antes de mais nada, buscar resposta para a seguinte pergunta: o que se busca quando se quer aprender algo? Só a partir dela pode-se refletir sobre o que é o "processo de aprendizagem, pois o processo depende da razão que motiva a busca de conhecimento.

Por que a criança pergunta tanto?

A criança que pergunta por que chove, por que existem noite e dia, por que... e todo o resto, responde Freud, está na verdade interessada em dois porquês fundamentais: por que nascemos e por que morremos, ou, dito do modo clássico, de onde viemos e para onde vamos.

Vamos acompanhar, com Freud, a gênese dessas preocupações em uma criança.

Há, para Freud, um momento capital e decisivo na vida de todo ser humano: o momento da descoberta daquilo que ele chama de diferença sexual anatômica. Se, até então, os meninos e meninas acreditavam que todos os seres humanos eram ou deviam ser providos de pênis, a partir desse momento "descobrem" que o mundo se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis.

Sejamos mais precisos. Essa descoberta não é propriamente uma descoberta, já que meninos e meninas terão tido oportunidade, antes dela, de observar que são diferentes. A diferença está na interpretação dada a esse fato. Meninos poderiam pensar, por exemplo, que se as meninas não são iguais a eles, podem vir a sê-lo, quando

crescerem. Mas a descoberta implica entender que, de fato, alguma coisa falta.

No entanto, o que angustia não é a constatação de que algo falta às mulheres, e pode vir a faltar aos homens. A angústia provém de uma nova compreensão de antigas perdas à luz desse novo sentimento de perda. "Aqui perdi, e sei agora que também perdi o seio, as fezes..." poderia ser o "pensamento" inconsciente de uma criança que está fazendo a descoberta da diferença sexual anatômica.

A essa angústia das perdas Freud chamou de **angústia de castração**. Freud achava, de início, que a pergunta pelas origens era detonada depois que um irmão nascia, e isso quando a criança já tinha mais ou menos 2 anos (antes, tal conhecimento não tinha esse poder detonador). É claro que as coisas não são assim tão simples; se assim fosse, os "filhos únicos jamais atravessariam a angústia de castração. Freud mesmo percebeu isso e buscou determinantes mais estruturais para isso que, a princípio, ele apenas observou. Essa busca dos determinantes mais estruturais levou-o justamente a desenvolver melhor um dos aspectos mais importantes de sua teoria: o complexo de Édipo. Pode-se dizer que a descoberta da diferença sexual anatômica da criança não depende de sua observação, mas da passagem pelo complexo de Édipo; e o Édipo é, como já foi dito, o processo através do qual uma menina se "define" como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição.

A criança descobre diferenças que a angustiam. **É essa angústia que a faz querer saber**. Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angustia. Os instrumentos de que a criança pode dispor são o que Freud chamou de "investigações sexuais infantis". Essas investigações são sexuais, mas não claramente sexuais. Em um relato de Melanie Klein¹⁶, pode-se destacar um exemplo dessa afirmação.

Um menino de mais ou menos 5 anos pergunta à mãe se Deus existe, ao que ela, depois de algumas evasivas, responde "**não**". Pergunta depois ao pai, que afirma acreditar em Deus. Mais tarde, andando na rua com a irmã, ela lhe diz que precisa perguntar as horas a um passante.

¹⁶ "A influência do esclarecimento sexual e o afrouxamento da autoridade no desenvolvimento intelectual das crianças"

Então o menino lhe diz: "Vai perguntar a um homem ou a uma mulher?". "Ora", replica a irmã, "tanto faz". E ele: "Se perguntar a um homem, terá uma resposta. E se perguntar a uma mulher terá outra!"

Mais do que sobre a existência de Deus, esse menino extraiu informações sobre aquilo que ele supõe ser representativo das posições feminina e masculina, e saiu pela rua (literalmente) aplicando esse novo conhecimento: homens pensam diferente de mulheres (provavelmente, "pensará" ele, porque têm pênis!).

Para Freud, as primeiras investigações são sempre sexuais e não podem deixar de sê-lo: o que está em jogo é a necessidade que tem a criança de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual.

E o que tem isso a ver com a pergunta "de onde viemos e para onde vamos"?

Acontece que esse lugar sexual é situado, a princípio, em relação aos pais. Mais do que isso, em relação àquilo que os pais **esperam** que ele seja. Em relação ao desejo dos pais. O "de onde viemos" equivale a "qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês?; por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me **torne** o quê?" (para onde vamos?). De novo, o Édipo está presente.

Assim, as perguntas sobre a origem das coisas estariam na base das investigações sexuais infantis.

Bem, mas a criança que vai à escola para aprender a ler e a escrever não parece denunciar nenhuma dessas preocupações.

Até esse momento a entrada na escola, mais ou menos aos 7 anos, algumas coisas poderão ter acontecido com as investigações sexuais infantis.

O que se espera é que, ao final da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela "sublima-se" em "pulsão" de saber, associada a "pulsões de domínio" e a "pulsões de ver". Palavras de Freud. Enigmáticas, não? E até mesmo, pode-se dizer, controvertidas. Sem cair em discussões acadêmicas a respeito da validade conceitual de termos como pulsão de domínio, por exemplo, pode-se, contudo, extrair daí o mais importante: o desejo de saber associa-se com o **dominar**, o **ver** e o **sublimar**.

Vamos por partes: **sublimar**. Para Freud, as investigações sexuais são reprimidas. E não é a Educação a maior responsável por isso. As crianças deixam de lado a questão sexual por uma necessidade própria e inerente à sua constituição. Não porque lhes dizem que é "feio", mas por que precisam renunciar a um saber sobre a sexualidade. Precisam nada saber sobre isso. E porque não podem mais saber sobre a sexualidade, procedem (não de modo consciente, é claro) a um deslocamento dos interesses sexuais para os não-sexuais. Desviam, por assim dizer, a energia aí concentrada para objetos não-sexuais. Mas não podem deixar de perguntar, pois a força de pulsão continua estimulando essas crianças. Perguntam então sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais.

Freud diz ainda que essa investigação sexual sublimada se associa com algo que ele chamou, inicialmente, de pulsão de domínio. A princípio, pensava existir em todo ser humano essa pulsão, que, submetida às leis da constituição do ser humano, se transmudaria em sadismo e agressividade. Retenha-se o essencial. Saber associa-se com dominar. Encontra-se um bom exemplo no poema "A mosca azul", de Machado de Assis.

Um homem fica alucinado com o que vê nas asas de uma mosca. Para saber o que há lá dentro, disseca-a e a destrói. Do mesmo modo, uma criança que passa seu tempo caçando bichinhos, cortando-os em pedaços, pode correr o risco de ser classificada como sádica e agressiva, quando, na verdade, não está senão exercendo sua "pulsão de domínio". Tudo isso se associa com a ideia de curiosidade. E é importante que o educador esteja ciente dessa dimensão, presente em todo ato de conhecimento: a dimensão da curiosidade "sádica" propiciada pela pulsão de domínio. Não se quer dizer com isso que se quer aplaudir toda tentativa infantil de sair por aí decepando bichos. O que se pretende destacar é que o modo de lidar com isso depende da compreensão que se tenha desses atos.

Para satisfazer aos educadores animados com uma pulsão de saber mais "intensa", pode-se ir um pouquinho mais longe no desenvolvimento teórico da pulsão de domínio. Veja-se novamente "A mosca azul". Na ânsia de saber, a personagem destrói, **mata**, a mosca.

Freud não ficou indiferente a essa dimensão da pulsão de domínio e localizou aí a ação da pulsão de morte. Para nós, há um susto considerável quando se percebe a presença da morte em algo sempre tão identificado com a vida, como é a noção de saber, de conhecimento.

É claro que, diante da manifestação dessa "face mortal" do saber na conduta investigadora de uma criança, a tendência é negá-la e reprimi-la. Naturalmente, se é só essa face mortal que uma determinada criança revela, algo certamente não vai bem. Mas, em geral, a pulsão de morte não se encontra nunca em estado "puro", apresentando-se antes em combinações com outras.

Ao descrever o processo de emergência do desejo de saber, foi dito também que a investigação sexual, agora sublimada, relaciona-se, igualmente, com o ver.

O visual não é um elemento acessório ou secundário nas esferas das pulsões sexuais. Ao contrário, é um aspecto constante e constitutivo delas, como afirmou Mezan numa conferência sobre o olhar, realizada em 1987. Muito tem sido dito sobre as pulsões oral, anal e fálica, mas, embora menos comentada, a pulsão visual tem em relação a elas o mesmo estatuto. Na constituição da sexualidade, um elemento central estudado por Freud é a fantasia da cena primária, ou cena de relação sexual entre os pais, na qual essa relação sexual "é objeto de uma visão pela qual o sujeito imagina (põe em imagens) a sua origem". É através dessa fantasia, uma das três universais, que o sujeito representa não somente sua origem, mas também se imagina personagem, através da identificação com uma das personagens em cena. O objeto dessa pulsão é, então, essa cena primária imaginada. Mas já se disse que essa pulsão, sublimada, transforma-se, após a associação com a pulsão de domínio, em "pulsão de saber". Transforma-se em curiosidade agora dirigida, porque sublimada, a objetos de modo geral. "São seus derivados o prazer de pesquisar, o interesse pela observação da natureza, o gosto pela leitura, o prazer de viajar (ver coisas distantes e novas) etc."

O importante a ser ressaltado é a filiação da curiosidade intelectual à curiosidade sexual, à imagem fantasiada da cena primária. Não é preciso ir muito longe para estabelecer essa filiação. Basta lembrar o termo bíblico para

designar que houve uma relação sexual: Adão conheceu Eva...

Pode-se dizer, então, que, para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual. Melhor dizendo, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual. Ou, nas palavras de O. Manonni, são restos da sexualidade, na medida em que se trata da sublimação de parte da pulsão sexual visual. A inteligência emerge a partir de um apoio sobre "restos sexuais". É nesse ponto que se situa uma diferença radical da teoria psicanalítica em relação a qualquer teoria cognitiva sobre o desenvolvimento da inteligência incluindo a de Piaget.

Até aqui, vimos alguns determinantes que levam uma criança a querer aprender. Contudo, ela não aprende sozinha. É preciso que haja um professor para que esse aprendizado se realize. Ora, nem sempre esse encontro é feliz. Então, a pergunta "O que é aprender?" supõe, para a Psicanálise, a presença de um professor, **colocado numa determinada posição**, que pode ou não propiciar aprendizagem.

O ato de aprender **sempre** pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontâneo supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo.

Por isso, a pergunta "O que é aprender?" envolve a relação professor-aluno. Aprender é aprender **com** alguém.

Vamos nos concentrar agora nesse **com**, nesse espaço entre professor e aluno, deixando completamente de lado os conteúdos que transitam do professor para o aluno e, eventualmente, do aluno para o professor. Pouco importa agora que esse professor esteja ensinando, por exemplo, o Descobrimento do Brasil, mesmo porque esses conteúdos não têm nenhum valor de verdade. As gerações de brasileiros hoje com 40 anos ou mais aprenderam que o Brasil foi descoberto "por acaso", em razão

de uma calmaria que teria desviado a frota de Cabral de seu destino. Para as gerações mais novas, isso parece ser um absurdo inimaginável. Não há dúvida de que o Brasil não foi "descoberto", mas tomado intencionalmente pelos portugueses.

Será que, por isso, devemos jogar fora todo o velho curso primário? O que **restou** daqueles tempos em que todo dia se ia para a escola escutar daquela primeira professora ensinamentos nos quais não se acredita mais? Por acaso os alunos de ontem denigrem hoje a imagem dessa primeira professora, ou ela se conserva como algo precioso, uma marca presente na busca de conhecimento? Não é preciso dizer qual é a resposta dos adultos de hoje. O discurso dos primeiros professores calou fundo em todos os que o autorizaram e nele acreditaram. Mas, como se vê agora, aquele discurso não se impôs por ele mesmo, pela dose de verdade que o acompanhou (muito ao contrário, o "descobrimento" casual do Brasil era uma deslavada mentira!). Evidentemente, os critérios para a avaliação do que era verdadeiro eram assentados pelo próprio professor, e nós, mais uma vez, acreditávamos neles. Então por quê? Se não é a verdade por eles anunciada, então qual é a fonte da qual extraem seu poder de convencimento, sua credibilidade?

Freud nos mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Essa é, naturalmente, uma idéia bastante conhecida, assim como também é conhecida a fonte atribuída por Freud a esse poder de influência. "No decorrer do período de latência, são os professores e geralmente as pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança."

Até aqui, pode-se perceber que a ênfase dada por Freud ao estudo da relação entre um professor e um aluno não estava no valor dos conteúdos cognitivos que transitam entre essas duas pessoas – vale dizer, na informação

que é transmitida de um para o outro. Sim, a ênfase freudiana está concentrada sobretudo nas relações **afetivas** entre professores e alunos. A citação acima menciona justamente “uma relação afetiva primitivamente dirigida ao pai”. Bem, isto está correto, mas até certo ponto. Os esquemas desenvolvidos posteriormente pelo próprio Freud apontam numa direção um pouco diferente, nos quais a palavra **afeto** deixa de ter tanta importância.

Por isso, pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos.

Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de **transferência**.

3.2.PODER E DESEJO:

A transferência na relação professor-aluno

Freud mencionou a palavra transferência, pela primeira vez, em *A interpretação dos sonhos*, livro de 1900. Ali, ele escreveu que alguns acontecimentos do dia, restos diurnos, eram transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho do próprio sonho. Via-se o rosto de uma pessoa durante o dia e, à noite, no sonho, aquele rosto aparecia modificado; por exemplo, de barba. Ou envelhecido. Ou com outro nome. O sonho “trabalhava” aquele resto diurno para ele transferido.

Mais tarde, Freud começou a notar que a figura do analista também funcionava como um resto diurno, sobre o qual o paciente “trabalhava” transferindo para ele imagens que se relacionavam com antigas vivências do paciente com outras pessoas. Assim, por exemplo, um determinado paciente, a partir de um dado momento da análise, relacionava-se com Freud como se ele fosse seu pai: com medo de sua autoridade. Embora o próprio Freud não se conduzisse de modo autoritário com aquele

paciente, podia acontecer de ele, em determinado momento, mencionar o temor, injustificado, de que Freud batesse nele. Se não era Freud o responsável por tal temor, então quem era? Freud respondeu: talvez o pai, um pai transferido para Freud.

Em momento algum, porém, a transferência era percebida por aqueles pacientes. Freud estava diante de uma manifestação inconsciente. É por isso que se pode dizer, hoje, que a transferência é **uma manifestação do inconsciente**, que constitui, por isso mesmo, um bom instrumento da análise desse inconsciente.

Revelada no campo específico da relação médico–paciente, Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Entendida como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, nada impede que a transferência se dirija ao analista **ou a qualquer outra pessoa**.

Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso o que nos autoriza a substituir a expressão “relação analista-paciente” pela expressão “relação professor-aluno”

“Que são transferências?”, perguntava Freud, no epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, escrito em 1901. E ele próprio respondia: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico”.

Assim, um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais.

Esta poderia ser a visão de Freud sobre a transferência na relação analítica e, por extensão, na relação pedagógica. Mas, hoje, usando o próprio material de Freud,

pode-se, avançar um pouco mais nessa análise. Na verdade, a ideia de que o aprendizado tem como fundamento "a transferência está cada vez mais presente entre os analistas engajados na formação psicanalítica de outros analistas. É comum ouvi-los dizer que determinado aluno está estabelecendo uma transferência com seu professor-analista. Nesse contexto, o termo parece distanciar-se do sentido em que pode ser encontrado nas primeiras formulações de Freud.

"Freud explica como o sonho se apodera do que chama de restos diurnos, recordações do que ocorreu no dia anterior: o sonho se apodera destes elementos para montá-los com um valor diferente, com uma significação diferente daquela que tinha no momento de sua primeira emergência", diz Jacques-Alain Miller, em sua leitura do termo *transferência* como ele aparece em *A interpretação dos sonhos*. "São, portanto, formas esvaziadas de seu sentido; muitas vezes são até insignificantes, que o desejo do sonho investe com um novo significado", continua Miller. E prossegue: "É aí que Freud fala pela primeira vez de transferência de sentido. O desejo opera um deslocamento: utiliza formas estranhas a ele, apodera-se delas e as infiltra [com seu próprio sentido] dotando-as de uma nova significação".

No plano do sonho, fala-se na transferência de sentido que o **desejo do sonho** realiza. A palavra transferência está sendo usada, note-se, em sua acepção precisa: transfere-se, desloca-se algo (sentido) de um lugar para outro.

Aqui estão envolvidos alguns conceitos psicanalíticos, que têm desenvolvimentos extensos e os quais não se pode abordar agora. Entre eles, **esse desejo do sonho**.

Talvez um exemplo ajude entender melhor do que fala Freud em *A interpretação dos sonhos*. Tome-se, entre o número vastíssimo de sonhos analisados por Freud, um exemplo ao acaso, muito simples: Um homem sonha que vê, num determinado lugar, uma mulher, envolvida por um halo de luz branca, que veste uma blusa branca. A explicação do sonho é a de que esse homem tivera, nesse mesmo lugar, sua primeira cena de amor com uma mulher chamada Branca. Portanto, a cor branca é "tomada de empréstimo" apenas para que o desejo signifique o que lhe interessa: o nome da amada.

Um outro exemplo, que pode interessar mais de perto aos educadores, foi extraído da obra *No olho do outro*, de Oscar Cesarotto. Nesse livro estão reproduzidos dois contos de um escritor do começo do século XIX, chamado E. T. A. Hoffmann. No primeiro conto, em "Homem de Areia", a personagem Natanael relata uma recordação de infância. Sempre que chegava a hora de dormir, sua mãe lhe dizia: "Crianças! Para a cama, para a cama! O Homem de Areia vem vindo, já posso percebê-lo!" Natanael fez dessa personagem uma imagem terrível, assustadora. Associava-a aos passos que por vezes escutava subindo as escadas. Um dia, perguntando à sua mãe sobre esse homem terrível, ouviu dela a seguinte resposta: "Quando eu digo que o Homem de Areia vem vindo, quero apenas dizer que vocês estão sonolentos e não conseguem manter os olhos abertos, como se alguém tivesse jogado areia neles".

Natanael, contudo, não se convenceu com essa explicação. Ao contrário, ele não renunciou ao sentido que seu desejo já havia conferido a essa forma vazia, chamada "Homem de Areia". Por que **seu desejo**? Porque essa figura tinha já assumido um lugar nas relações imaginárias de Natanael com seu pai: era ele, o Homem de Areia, quem sempre o afastava do pai (hora de dormir!), e será ele o responsável, no entender de Natanael, pela morte (acidental) que seu pai terá mais tarde. Para essa figura, Natanael transferiu um sentido que se relacionava com um desejo – provavelmente agressivo – dirigido ao pai.

Toda a análise feita por Freud em *A interpretação dos sonhos* não vem à toa. Tomado como manifestação do inconsciente, o sonho é uma formação que pode ser usada como modelo para qualquer manifestação do inconsciente, pois segue seus princípios gerais. Por isso, os mecanismos do sonho estão presentes na análise, já que seu terreno de ação é também o inconsciente.

Assim, a transferência de sentido que ocorre entre os restos diurnos e os elementos do sonho ocorre igualmente em relação ao analista e, de modo análogo, em relação ao professor. Miller afirma que a transferência, no sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular, que é a pessoa do analista. Parafraseando-o, podemos dizer que na relação

professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.

Essa concepção de transferência, tomada do texto do próprio Freud, amplia a noção de que um clichê (estereótipo calcado na figura dos pais) é transferido para a figura do analista e do mestre. O importante é fixar a ideia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a "formas" (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar ao sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.

Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários¹⁷ de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa "posse", tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial e é dessa importância que emana o **poder** que inegavelmente tem sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de **poder**. Já veremos em detalhes o que isso significa para um professor.

¹⁷ Quando alguém "**deposita**" algo em alguém está em jogo aquilo que Freud chamou de investimento sobre o outro. Graças a esse investimento, torna-se possível a identificação.

Uma outra consequência: se o analisando ou o aluno dirigem-se ao analista ou professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

Isso explica, em parte, o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, na realidade, marcam o percurso intelectual de alguns alunos. Quantas vezes não ouvimos dizer que alguém optou por ser geógrafo porque teve, no ginásio, um professor que despertou seu gosto por essa matéria! Não era nenhum grande teórico do assunto, tanto que só aquele aluno se interessou pela Geografia. A ideia de transferência mostra que aquele professor em especial foi "investido" pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse "investimento" que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada!

O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa. Mas, que sentido esse desejo transfere? Como é que, em última análise, esse professor está sendo visto, já que é essa visão especial a mola propulsora do aprender?

Esse desejo e seu sentido singular escaparão sempre ao professor. Dele o professor poderá ter por vezes alguns *flashes*, se estiver especialmente atento à sua emergência. Poderá também saber como esse desejo se construiu da maneira descrita anteriormente. Mas conhecer do modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor "suporte" esse lugar em que ele o colocou. Basta isso.

De fato, não é nada fácil, embora essa "ação" seja simplesmente permanecer ali onde o colocam.

Ocupar o lugar designado ao professor pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é "esvaziado" para dar lugar a um outro que ele desconhece.

3.2.1. O professor no lugar de transferência

Se fosse o caso de seguir estritamente as ideias acima, bastaria dizer que cabe ao professor renunciar a um modelo determinado por ele próprio; aceitar o modelo que lhe confere o aluno; suportar a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção à superação dessa importância; eclipsar-se para permitir que esse aluno siga seu curso, assim como o fizeram os pais desse aluno.

O problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um "escravo" que se escravizou por livre e espontânea "vontade". A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a "usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e idéias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque.

Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno. O professor entenderá sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função reguladora, normatizante, e fundará aí sua autoridade. Sua missão será submeter seu aluno a essa figura de mestre. Nesse caso, a Educação fica subordinada à imagem de um ideal estabelecido logo de início pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe qualquer contestação desse ideal. O que o pedagogo faz é pedir à criança que venha tão-somente dar fundamento a uma doutrina previamente concebida. Aqui, o aluno poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante.

Acharão alguns ser pedir demais ao professor que compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada, como uma simples marionete cujas cordas o aluno fará brandir a seu bel prazer?

Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo.

Eis aí mais uma razão para apoiar a ideia de que a Educação é impossível!

CONCLUSÃO

O ENCONTRO DA PSICANÁLISE COM A EDUCAÇÃO: Um desafio

Em maio de 1939, ano de sua morte, Freud escreveu em uma carta a Charles Berg: “O senhor compreende que eu abrigue certas suspeitas contra a técnica daqueles analistas que se dedicaram à popularização da Psicanálise. Esta me parece uma tarefa sumamente difícil, ou mesmo impossível. O homem da rua dificilmente admitirá e assimilará nossa concepção da mente inconsciente, nem se mostrará disposto a aceitar a importância que concedemos aos impulsos primários. A Psicanálise talvez nunca chegue a se tornar popular”.

Freud concluiu, no final da vida, que um homem do povo não poderia **compreender** a Psicanálise, nem aceitar a hipótese da existência ativa de um inconsciente. O que Freud pretendia era ensinar, exatamente com um pedagogo clássico. Queria dar uma aula e depois pedir aos alunos que demonstrassem, a través de uma prova, que haviam entendido e assimilado corretamente o seu pensamento. Freud percebeu que isso era impossível.

Talvez por estar pensando como um mestre clássico, Freud, ao fazer aquela afirmação, tenha deixado de lado uma posição mais propriamente psicanalítica. Caso deslocasse um pouco seu foco de atenção, teria sido mais fiel às suas próprias ideias. A realidade do inconsciente nos ensina que não temos controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre nosso ouvinte (ou sobre nosso leitor...). Não sabemos o que ele fará com aquelas ideias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo. Falar sobre a hipótese do inconsciente a alguém poderá resultar – e isso é até provável – na rejeição da hipótese pelo ouvinte. Contudo, se acreditamos no inconsciente, temos que supor que essa transmissão poderá gerar efeitos no inconsciente do ouvinte, ainda que não saibamos exatamente quais sejam.

Em razão, justamente, das descobertas psicanalíticas, tais como o inconsciente e a pulsão de morte, não se pode

aplicar a Psicanálise. Por acreditar que o inconsciente introduz, **em qualquer atividade humana**, o imponderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa, não há como criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica, pois qualquer metodologia implica ordem, estabilidade, previsibilidade.

Na análise, há, é claro, uma certa metodologia, uma teoria da técnica. Mas ela constitui, na verdade, um conjunto de condições para a emergência das manifestações do inconsciente. Há uma espécie de montagem propiciadora; no entanto, caso se pense de modo mais amplo, o psicanalista não tem o controle sobre os efeitos que produz. Ele pode saber o que se passa, para onde deve dirigir uma cura, mas não sabe por quais caminhos o sujeito em análise acabará finalmente por enveredar.

Do mesmo modo, o educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos. Fica sabendo que pode ter uma noção, através de uma prova, por exemplo, daquilo que está sendo assimilado, naquele instante, pelo aluno. Mas não conhece as muitas repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos. Pensar assim leva o professor a não dar tanta importância ao conteúdo daquilo que ensina, mas a passar a vê-los como a ponta de um *iceberg* muito mais profundo, invisível aos seus olhos.

Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições, com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente: a aventura freudiana.

Pode ser pouco, como certamente acharão alguns. Mas será muito caso se observe, com o auxílio da própria Psicanálise, o quanto é difícil, embora desejável, assumir

uma posição de renúncia ao poder, oferecido pelo “lugar” de professor – aquela posição que permite a alguém controlar outros, no caso, os alunos.

Freud discorreu amplamente sobre esse poder de que são revestidos educadores e professores, e sobre a tentação de se abusar dele. Falou também que é desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia. Ela precisa reprimir para ensinar. Precisa da energia libidinal sublimada – e não sexualizada. Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele? Embora talvez não exista resposta para essa pergunta, a busca é a única posição possível a ser adotada, se o professor decidir pautar sua conduta pelos princípios psicanalíticos. Ele deve ser capaz, para usar a metáfora de Freud, de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente), continuarão adorando seus deuses antigos. Ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Ouvirão o que lhe ensinam de acordo com seus desejos, seus recortes particulares. Ouvirão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinquente.

Um professor psicanaliticamente orientado poderá suportar os sinais desse culto aos “deuses” de seus alunos sem se desesperar, ou sem tentar reprimir tais atividades, pois terá compreendido que essa “rebeldia” é importante para o futuro desenvolvimento intelectual de seus alunos. Será essa, afinal, a matéria, a substância, de que os alunos terão de lançar mão para pensar sozinhos.

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diretamente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que um aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica, sabendo que, se for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas. Ao contrário, saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para

a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante. Matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo, esta é uma lição que, já vimos, pode ser extraída até mesmo da vida de Freud.

Talvez não se possa imaginar uma pedagogia organizada em torno de um princípio como esse, o do “assassinato” do mestre. Mas um educador esclarecido verá nessa ideia uma espécie de referência, que, se bem analisada e compreendida, pode ser até mesmo libertadora, pois tira dos ombros do professor uma carga de controle excessiva e indesejável, embora acrescenta outra: a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo.

O pedagogo zeloso das questões políticas, interessado em denunciar os abusos institucionais da Educação, a precariedade e a decadência de nosso ensino - fatos inegáveis -, poderia entender as ideias deste livro como um convite ao **laissez-faire**.

Não é isso que se pretende. O objetivo é apontar caminhos que a política desconsidera. A abertura de oportunidades de relações autênticas, humanizadoras, não depende somente de métodos pedagógicos sofisticados, da denúncia das ideologias embutidas nos conteúdos escolares, da grita por instituições de ensino mais livres e menos arcaicas. O que se deseja é sugerir aos pedagogos que não se preocupem tanto com métodos, que muitas vezes constituem tentativas de inculcar, a todo custo, um conhecimento supervalorizado pelos professores.

Da visão psicanalítica decorem as seguintes posições:

Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via da transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.