

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ALESSANDRA LOPES DA SILVA MACEDO

A EDUCAÇÃO DE FREUD E A EDUCAÇÃO EM FREUD: Um diálogo

SÃO MATEUS/ ES

2021

ALESSANDRA LOPES DA SILVA MACEDO

A EDUCAÇÃO DE FREUD E A EDUCAÇÃO EM FREUD: Um diálogo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na área de concentração Ensino, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Célia Mendes Senatore.

SÃO MATEUS/ ES

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M141e Macedo, Alessandra Lopes da Silva, 1975-
A educação de Freud e a educação em Fred : Um diálogo /
Alessandra Lopes da Silva Macedo. - 2021.
181 f. : il.

Orientadora: Regina Célia Mendes Senatore.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Inconsciente. I. Senatore,
Regina Célia Mendes. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

ALESSANDRA LOPES DA SILVA MACEDO

A EDUCAÇÃO DE FREUD E A EDUCAÇÃO EM FREUD: UM DIÁLOGO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 28 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Regina Célia Mendes
Senatore

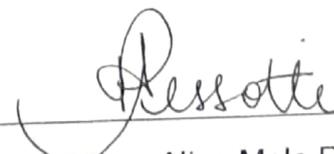
Ceunes-Ufes

Orientadora



Prof.^a Dra. Rita de Cássia Cristofoleti

Ceunes-Ufes



Prof.^a Dra. Alice Melo Pessotti

À minha família, pela compreensão, apoio e incentivo!

AGRADECIMENTOS

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.
Fernando Pessoa*

Não poderia começar os agradecimentos com outras palavras, senão com as do Fernando Pessoa.

Se valeu a pena? Perco-me nas vezes que repeti estes versos durante a graduação em Letras, quando achava que não iria conseguir. E se a repetição é necessária para o processo de elaboração e transformação, outra vez, durante a graduação em Psicologia e durante o Mestrado, tais versos foram o bálsamo que precisava durante a empreitada exaustiva que me atrevi a enfrentar. Por isso, digo que se valeu a pena, é porque nesse processo pude contar com pessoas para as quais quero deixar toda minha gratidão, reconhecimento e carinho. Em especial,

À professora Dra. Regina Célia Mendes Senatore, que foi muito mais que uma orientadora. Acolheu-me de forma tão sublime e, muitas vezes, o seu silêncio dizia algo, ultrapassou o sentido da palavra e propiciou uma relação entre mestre e aluno, em que o lugar do suposto saber foi conduzido com excelência, ocasionando um lugar em que a aprendizagem, a experiência e o resultado foram alcançados de forma exitosa.

Ao professor Dr. Ailton Pereira Morila, que durante o cumprimento das disciplinas/ créditos, incentivou-me com grandes contribuições através dos questionamentos e apontamentos sobre a arte de escrever.

À professora Dra. Alice Melo Pessotti, que me apresentou a psicanálise e me fez transitar por um estranhamento e sedução, me inquietou e me fez, dominada pelo desejo, seguir rumo ao conhecimento.

À professora Dra. Rita de Cássia Cristofoleti, que durante a apresentação no Simpósio de Projetos da V SEMAP, me instigou e me fez deslocar. Uma pontuação assertiva que me fez repensar minha condição de pesquisadora, lançar novos olhares e sair do lugar de estrangeira.

Ao meu esposo Acácio, que me incentivou e demonstrou que a mais bela forma de amar é expressa no companheirismo, na lida do dia a dia, nos momentos em que deixamos escoar todas as nossas imperfeições, mas somos capazes de doar-nos para o bem do outro.

Aos meus filhos, Breno e João Gabriel, que entenderam meu afastamento e me ajudaram a trilhar este percurso.

À minha mãe pelas orações.

À minha amiga Karoline, que me escutava e me aguentava durante horas falando de Freud.

À Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio e incentivo para a realização da pesquisa.

Enfim, a todos os familiares, amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram para o avanço da minha percepção.

Você que anda com o pé rachado e com a palha atrás da orelha

Com a aba do chapéu na testa e se vira da noite pro dia

Você que banha no Fanado e que tira ouro de bateia

Que faz da vida uma festa e adora falar poesia

Desculpe seu doutor, mas receba os cumprimentos meus

Eu fico com a filosofia do mestre João de Deus

A saudade me maltrata e me faz olhar no calendário

Pra ver se faltam poucos dias pra ouvir o tambor do rosário

Vale que vale cantar

Vale que vale viver

Vale do Jequitinhonha

Vale, eu amo você

Verono

RESUMO

A presente dissertação evidencia-se como a educação comparece na obra de Freud e para isso transpôs-se um percurso desde o seu nascimento, perpassando por cada marco teórico da investigação psicanalítica. Com o intuito de ampliar o fazer psicanalítico para além da clínica, este trabalho acadêmico alçou contribuições e reflexões para campos de saberes da psicanálise e da educação. Nesse sentido, a epistemologia deixada por Freud fornece, a partir da observação de sua prática clínica, construtos teóricos capazes de entender a singularidade e os mecanismos psíquicos que norteiam as escolhas objetais de cada sujeito. Durante a trajetória, destacam-se as concepções freudianas acerca da constituição e funcionamento do sistema psíquico. Tais elaborações auxiliaram a entender como a educação influencia os processos psíquicos e contribui para a formação da personalidade. De posse da constatação de que o sujeito se constitui em contato com o outro, a pesquisa norteou-se para os trabalhos em que Freud lança um olhar para a constituição da civilização e faz refletir sobre os efeitos repressivos necessários para atender os fins civilizatórios, porém acarreta ao sujeito a renúncia dos desejos pulsionais. Nesta via, o autor denuncia os abusos de uma educação moralizante e acentua a amnésia que todo adulto adquire, e por isso segue no processo educativo atendendo os ideais narcísicos na educação das crianças. Esse fato fez o autor ansiar por uma educação psicanaliticamente conduzida. Ainda, compreendeu-se a agressividade e o sentimento de culpa em Freud e entende-se que a interpretação do autor, acerca destes construtos, se pauta numa relação em que primeiramente os instintos agressivos são necessários para que o sujeito se coloque numa posição ativa, muito embora posteriormente enfrente o embate com as forças controladoras do superego. Por fim, o impossível é apresentado para demonstrar a desilusão de Freud com a possibilidade de uma totalidade de êxitos quando entram em cena as profissões mediatizadas pela palavra. No entanto, essa desilusão está longe de esgotar as discussões sobre a aproximação da psicanálise com a educação, antes, serve como apetite para que novas reflexões venham ser saciadas com base no saber psicanalítico.

Palavras-chave: Psicanálise - Educação - Renúncia pulsional

ABSTRACT

This dissertation shows how education appears in Freud's work and for this a path was transposed since his birth, passing through each theoretical framework of psychoanalytic investigation. In order to expand the psychoanalytical work beyond the clinic, this academic work raised contributions and reflections to fields of knowledge in psychoanalysis and education. In this sense, the epistemology left by Freud provides, from the observation of his clinical practice, theoretical constructs capable of understanding the singularity and the psychic mechanisms that guide the object choices of each subject. During the trajectory, the Freudian conceptions about the constitution and functioning of the psychic system stand out. Such elaborations helped to understand how education influences psychic processes and contributes to personality formation. In possession of the observation that the subject constitutes himself in contact with the other, the research was guided by the works in which Freud looks at the constitution of civilization and makes one reflect on the repressive effects necessary to meet the civilizing ends, however it entails for the subject the renunciation of instinctual desires. In this way, the author denounces the abuses of a moralizing education and accentuates the amnesia that every adult acquires, and that is why he continues in the educational process meeting the narcissistic ideals in the education of children. This fact made the author yearn for a psychoanalytically conducted education. Furthermore, the aggressiveness and the feeling of guilt in Freud were understood and it is understood that the author's interpretation of these constructs is based on a relationship in which aggressive instincts are first necessary for the subject to place himself in an active position, even though it later faces the clash with the controlling forces of the superego. Finally, the impossible is presented to demonstrate Freud's disillusionment with the possibility of a totality of successes when professions mediated by the word come into play. However, this disillusionment is far from exhausting discussions on the approach of psychoanalysis to education, rather, it serves as an appetite for new reflections to be satisfied based on psychoanalytic knowledge.

Keywords: Psychoanalysis - Education - Drive Renunciation

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRIMEIRA SESSÃO - PRELIMINARES	17
É POSSÍVEL ESTABELEECER UMA RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO?.....	23
3 SEGUNDA SESSÃO – PESQUISA TEÓRICA COM MÉTODO PSICANALÍTICO	28
3.1 PERCURSO TRILHADO.....	30
4 TERCEIRA SESSÃO - A EDUCAÇÃO DE FREUD	37
4.1 DO MENINO DE OURO À CONSTITUIÇÃO INTELECTUAL.....	37
4.2 UM RETORNO: FREUD, A PSICANÁLISE, A ESCRITA E O ESTILO.....	48
4.3 CARTAS A FLIESS – DEPOIMENTOS, PAIXÃO E CRIATIVIDADE.....	63
4.3.1 Antagonismo entre Sexualidade e Educação	72
5 QUARTA SESSÃO – EDUCAÇÃO E O SUJEITO??? - CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA, DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL EM FREUD	79
15.1 SERÁ A BARREIRA INFALÍVEL?.....	80
5.2 TRÊS REGIÕES, ESTADOS OU PROVÍNCIAS.....	87
5.3 O PROTÓTIPO DA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA e educação.....	93
5.4 A EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE CONDUZIDA.....	106
5.5 O MESTRE DA SUBLIMAÇÃO.....	114
6 QUINTA SESSÃO – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	121
6.1 DA EDUCAÇÃO MORALIZANTE.....	122
6.1.1 Prometeu – Desobediência ou Chave do Conhecimento?	129
6.2 A INCIDÊNCIA DO OUTRO.....	139
7 SEXTA SESSÃO – A FRONTEIRA ENTRE O EDUCAR E O PSICANALISAR	146
7.1 DA EDUCAÇÃO IMPOSSÍVEL.....	146
7.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR CHEGA AO DIVÃ.....	153
7.3 O ERRO E A RECUSA À EDUCAÇÃO.....	159
8 ALTA?	168
REFERÊNCIAS	174

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	36
FIGURA 2.....	47
FIGURA 3.....	78
FIGURA 4.....	145
FIGURA 5.....	167

1 INTRODUÇÃO

A oferta da escuta em outros espaços que não a clínica tradicional abre a possibilidade não só que a palavra circule entre iguais, mas que outro tipo de saber se construa, o saber da experiência, aquilo que está referido à dimensão de sujeito.

Cláudia Perrone; Rose Gurski

Durante uma experiência profissional como coordenadora de um projeto social da prefeitura de Jequitinhonha – Minas Gerais, que visava o reforço escolar para crianças e adolescentes, matriculados no Ensino Fundamental I e II, cujas idades compreendiam dos 6 aos 14 anos, tive a oportunidade de me deparar com situações do cotidiano escolar em que as professoras não sabiam lidar com alguns fenômenos que circulavam no interior da escola.

Anos depois, o contato com a leitura e os textos psicanalíticos me fizeram lembrar tal acontecimento e faziam-me pensar: o que poderíamos extrair da Psicanálise Freudiana para se escutar em um contexto institucional, como o escolar? Norteada por esta indagação, e no que concerne o campo da pesquisa acadêmica, o trabalho se dedicou a esmiuçar os textos freudianos em que o termo educação se apresenta a fim de discutir como o pai da psicanálise discursou sobre os processos educativos na formação do sujeito. Ainda, recorreremos à leitura de alguns comentadores para complementar a nossa argumentação.

Partimos da hipótese de que a psicanálise, quando propõe a escuta da singularidade, seria de grande contribuição para entender as vicissitudes educacionais. Sem dúvida, esse trabalho serviu para confirmá-la e, com isso, proporcionar a irrupção de novos conhecimentos. A pensar que seja pela escuta do campo escolar, seja pela curiosidade em conhecer a vida e obra de um homem que se tornou um grande intelectual de todos os tempos, é um trabalho que vale a pena empreender. Ademais, o vislumbre em alçar um encontro possível entre Psicanálise e Educação encontra respaldo no pensamento do próprio Freud que, ao escrever a Pfister, nutria a

esperança de que a faísca que a Psicanálise viesse a acender no campo da Educação pudesse retornar de forma incendiária.

Pontuações que nos instigaram não só a caminhar pelos caminhos deixados pelo autor, a fim de conhecer de fato o que Freud expôs sobre as possibilidades e alcances da prática educativa, mas também aguçaram nossa curiosidade em conhecer sua história de vida. Nesse sentido, para condução desse trabalho estabeleceu-se como objetivos investigar como a educação comparece no pensamento freudiano e refletir sobre as contribuições da psicanálise para a educação escolar. Inclusos nesses objetivos estão os objetivos específicos: apontar um recorte sobre as produções teóricas que articulam psicanálise e educação; proporcionar uma discussão que articule a vida e obra de Sigmund Freud, sobretudo aspectos relacionados a sua postura investigativa e construção da teoria; conhecer a concepção de psiquismo em Freud e investigar qual a inter-relação entre sexualidade infantil e educação; entender qual a correlação existente entre educação e cultura na obra freudiana; promover, a partir do impossível, um diálogo que aponte a fronteira entre o educar e o psicanalisar.

Com o propósito de alcançar tais objetivos, iniciamos a primeira sessão apontando alguns aspectos da minha vida de pesquisadora que foram cruciais para impulsionar o desejo e as implicações na produção do trabalho acadêmico. Além disso, articulamos nessa discussão um breve recorte sobre a produção teórica que une os dois campos de saber: a psicanálise e educação, a fim de demonstrar a questão que originou a presente pesquisa. Revisitamos algumas produções teóricas, e convocamos o pensamento de estudiosos da psicanálise como: Mannoni, Millot, Kupfer, Dunker, Voltolini, Lajonquière, Gurski, Imbert, Santiago, autores que se apropriaram dos fundamentos da psicanálise para interrogar o espaço escolar, entendido como um campo de cultura, política e socialização, a fim de promover um diálogo entre psicanálise e educação. Um diálogo instigante que nos levou a discorrer, na segunda sessão, sobre o método psicanalítico de pesquisa. Pode-se afirmar que, desde a investigação alçada por Freud, tem-se a constatação de que ele nos deixou como legado uma produção intelectual extensa, capaz de contribuir com o entendimento de aspectos sociais e individuais, sempre respeitando as particularidades de cada sujeito.

Por isso, a psicanálise se constitui de um tripé: uma ação terapêutica, um método de investigação e uma teoria, isto quer dizer, uma intersecção que se efetua numa práxis, que quando atravessa a produção de conhecimento também é tomada como objeto de estudo.

Na terceira sessão, nos dedicamos à vida de Sigmund Freud, sobretudo aspectos relacionados a sua educação, sua postura investigativa e construção da teoria. Procuramos enfatizar a relação do pai da psicanálise com algumas personalidades que fizeram parte do processo de construção do saber psicanalítico e demonstrar que, desde as cartas enviadas a Fliess, já existia um olhar investigativo sobre a educação. É cabível dizer que a relação que Freud tinha com seus mestres e o seu interesse inesgotável, na condição de aprendiz, me evocaram a curiosidade de pesquisar a vida e obra de um homem que não se curvava diante de uma única descoberta, antes, nutria um instinto farejador que o transformou num intelectual capaz de contribuir não apenas com seu tempo, mas continua em constantes atualizações.

A quarta sessão nos leva a conhecer a concepção de psiquismo em Freud e assim desvendar qual a inter-relação entre sexualidade infantil e educação. Uma discussão que se encerra no fundamento de que a atividade psíquica se utiliza de uma motilidade da energia psíquica que se desloca à procura de um deleite. Freud, com suas concepções, retira a criança do lugar de pureza e aponta que desde o nascimento o corpo da criança é erotizado, o que significa que o corpo é capaz de se auto satisfazer e, posteriormente, durante o processo de desenvolvimento infantil, a energia sexual vai sendo canalizada até ser dirigida ao objeto externo. Teorização importante para que Freud se dedicasse em trabalhos futuros a investigar a curiosidade infantil e estabelecer um elo com a indagação dos pequenos e a construção da intelectualidade. Nessa via, constatamos a incidência do outro (pais, professores) que se torna necessária para a inserção da criança num campo social como forma de manutenção da vida. O romance edipiano vem demarcar a entrada do sujeito no mundo cultural e terá um peso sobre as escolhas objetais e relações sociais do indivíduo.

A quinta sessão clarifica que a construção teórica do autor não se limitou ao aspecto individual e, por isso, procuramos entender a correlação existente entre educação e

sociedade na obra freudiana. Percebemos que para atender aos ideais civilizatórios é exigido que o homem renuncie os instintos pulsionais. A privação da satisfação pulsional acarreta ao sujeito o surgimento da neurose ou uma inabilidade para a atividade intelectual, ao passo que se os ideais culturais fossem atenuados poderiam devolver no sujeito o estado de felicidade.

Vale ressaltar que até o final da sua vida, Freud se mantém firme na ideia de que a renúncia pulsional culturalmente imposta age de maneira condenatória, lançando sobre o sujeito uma disposição neurótica. Muito embora o autor tenha se dedicado pouco ao tema da educação, isso não impede que encontremos, em todo percurso de sua obra, reflexões para se pensar sobre os efeitos da prática educativa na vida do sujeito.

Por fim, na sexta sessão, estabelecemos a fronteira entre o psicanalisar e o educar e fomos levados a discorrer sobre as profissões impossíveis. A Psicanálise nos faz pensar, principalmente por considerarmos a escola um campo de cultura e ensinamento, lugar onde o erro será encontrado constantemente. Nessa via, propomos uma reflexão sobre o que é pertinente no ato de errar e no ato de ensinar, tomando como pressuposto de que os sujeitos envolvidos são atravessados por uma fenda que implica em nossas escolhas objetais, fracassos, capacidade sublimatória, entre outros fenômenos que resiste à significação e impossibilita o controle total das nossas ações.

À guisa de conclusão, por mais que exista uma querela entre psicanálise e educação, trata-se de uma pesquisa relevante, pois Freud com sua teoria mudou a perspectiva de se ver o mundo quando trouxe o inconsciente e apontou que as relações sociais e suas normas severas reprimem a sexualidade, suprimem a desobediência, mas paga o preço de sucumbir a atividade intelectual ou desviar seus fins.

2 PRIMEIRA SESSÃO - PRELIMINARES

“À medida que procurei me aproximar mais do cerne da teoria, vi que ela se transfigurava. Primeiro, a complexidade reduziu-se. Depois, as diferentes partes imbricaram-se umas nas outras, para enfim se ordenarem numa época simples de sua relação.”

J.D.Nasio

Era uma vez...

Aos 6 anos, fui morar numa cidadezinha baiana, largando a vida na capital mineira. Durante esse tempo, por motivos alheios à minha vontade, não pude frequentar nenhuma Instituição de Educação Infantil, porém, debaixo do abacateiro, no quintal da casa em que morávamos, brincava de escolinha. Assim, fui aprendendo a escrita, o som das letras, momentos de partilha na companhia de meus irmãos mais velhos, que evocavam aprendizagens.

Naquele espaço, fazia de conta e essa era a palavra que emanava toda criatividade e produção de conhecimentos. O diálogo produzido por aquelas crianças encenava uma aprendizagem que deixava de ser algo estático para ser movimento do corpo, numa unidade sincronizada. A imaginação transbordava... A palavra, ensinada sem o auxílio da técnica, saía em forma de rabiscos, mas possuía um significado.

Assim, vou rememorando minha história... Aos 8 anos, fui matriculada numa escola de ensino fundamental I. Meu pai morreria em dezembro de 1982, então, fui morar na cidade de Jequitinhonha, interior de Minas Gerais, terra natal de minha mãe. Nessa época, já sabia ler e escrever, inclusive já grafava a letra cursiva.

Mesmo assim, por não ter cursado “o jardim de infância¹”, teria que frequentar a turma dos alunos especiais². O ano era de 1983.

Ainda no primeiro trimestre, a professora regente notou que eu estava à frente dos outros alunos e propôs à supervisão que me avaliasse com o intuito de certificar se eu era capaz de acompanhar a turma regular. A avaliação que ela já constatara com a observação, só teria valor se houvesse um registro, inclusive que justificasse a minha ida para a 1ª série. Eram duas turmas de primeira série A e B, lembro-me da professora dizendo que tudo indicaria que eu fosse para a sala da tia Betty (turma B). Não obstante, o desempenho foi tão significativo que me enturmaram na sala da tia Ofélia (Turma A). Por estar à frente, fui remanejada e desde então, sempre fui lotada na primeira turma. Estranho pensar que tive que retornar para poder avançar! A meu ver, a escola é metódica e paradoxal. Não seria mais fácil dar-me um texto para ler e algumas palavras para grafar e assim, concluir que eu poderia frequentar a turma regular?

Ao relembrar, hoje, provida dos aportes teóricos destinados à docência, me ponho a pensar como a experiência do “*fazer de conta*” (grifos próprios) foi contagiante! Muito embora, não estabelecesse qualquer relação com a técnica pertinente à ação pedagógica, abria alas para singularidade, para criação. Qualquer gesto involuntário se transformava em algo dotado de sentido. Será que tem sentido num gesto involuntário? Na atual circunstância que envolve conhecimento, criação e técnica, uma reflexão: Será esse o efeito mágico capaz de atravessar a norma e resultar numa aprendizagem que traz sentido?

“Pelas andanças da minha cabeça”³, a experiência escolar, que fez sentido e ainda ressoa, é a voz dos professores dizendo o quanto nossos esforços no caminho da formação escolar são imprescindíveis para desconstrução de uma imagem que se incidia sobre o Vale do Jequitinhonha. E eu sei bem o que é carregar esse peso! Sua

¹ O jardim de infância ou Kindergarten destinava-se a educação de crianças de 3 a 7 anos, nestes espaços as crianças desenvolveriam atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, aprenderiam poesia e canto, trabalhos manuais, receberiam formação moral e religiosa, dentre outras atividades (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p.27801).

² Segundo Suzana Cabral (2001, p.04) “a permanência em salas especiais ou segregamento em Escolas Especializadas tornaram-se uma prática corrente”.

³ Em 17 de Janeiro de 1897, Freud escreve a Fliess “É evidente que você está gostando das andanças da minha cabeça” (MASSON, 1986, p.225).

credibilidade é posta em evidência, é condicionada ao valor do sotaque. Ser morador do Vale do Jequitinhonha é conviver com constantes rótulos e preconceitos. No entanto, para quebrar esse paradigma, a dedicação e a persistência tornam-se fundamentais para não sermos referenciados apenas como moradores do “*Vale da Miséria*”⁴. No âmbito familiar, a voz que ressoa é da minha avó materna que frisava a todo o momento: “*pobre só será alguém na vida através dos estudos*”, ainda mais no meu caso que não tinha pai. Percebo o quanto minha vida familiar, escolar e sócio-geográfica foram marcadas por mandatos⁵ que foram se entrelaçando, dando origem à minha subjetividade, constituindo-me.

Retorno para um tempo e um lugar onde a palavra universidade não fazia parte da realidade dos menos favorecidos economicamente, mesmo assim, eu nutria a esperança de um dia poder cursar a tão sonhada faculdade. Esperança? Começaram a chegar, ao Vale do Jequitinhonha, faculdades de Licenciatura Curta; primeiramente, para professores lotados e efetivos na rede estadual de ensino. Depois, por intermédio das prefeituras, firmaram um convênio com a Universidade de Itaúnas/MG, com o propósito de ofertar cursos de Licenciatura a um preço acessível aos moradores dessas microrregiões, visto que se trata de um território com um baixíssimo índice de desenvolvimento humano e recursos financeiros.

Inicialmente, a demanda era para os cursos de Letras e Pedagogia. A minha escolha foi pelo curso de Letras sob a justificativa de que por ser um curso que me habilitaria, seria mais fácil pleitear um emprego. Durante o curso, adorava as aulas de Literatura, aliás, elas começaram a fazer sentido nessa época, pois, até então, minha vida estudantil era centrada na área de exatas. Na minha prática docente, não me cansava de trabalhar peças teatrais com meus alunos e, assim, encenamos por diversos anos consecutivos as obras de Shakespeare.

Proporcionava eventos para arrecadar dinheiro e reinvestia na compra de livros, mais notadamente, nos clássicos da literatura brasileira, numa quantidade que fosse suficiente para uma turma e depois doava a caixa de livros para a biblioteca da escola.

⁴ Nome utilizado para referenciar o Vale do Jequitinhonha por ser uma região de baixo índice de desenvolvimento humano (explicação livre).

⁵ Termo utilizado por Alcía Fernandez em sua obra “A mulher escondida na professora” (199?) para nomear os efeitos da transmissão simbólica em psicanálise.

No decorrer de um ano, adquiríamos muitos clássicos e fazíamos rodízios com os exemplares para que todas as turmas pudessem ler e apresentar em noites literárias, mesas redondas, saraus, simpósios, enfim, atividades literárias que penso foram enriquecedoras para mim, para a escola e para os alunos.

Em meandros da graduação em Letras (Português/Inglês) e trabalhando como educadora/ coordenadora num programa social, vinculado à Prefeitura Municipal de Jequitinhonha, deparei-me com situações que envolviam dificuldades de aprendizagem e que exigiam do professor uma resposta que justificasse o não rendimento do aluno. Concomitante a essa experiência, e tendo como disciplina a Psicologia da Educação na faculdade, a angústia só aumentava. Uma sensação de incapacidade e incertezas geravam um sofrimento.

Terminei o curso, continuei trabalhando como educadora, e, a cada ano que passava, a situação angustiante diante da distância exercida na prática escolar e os resultados esperados era abissal. Não conseguia respostas para meus anseios e as propostas sugeridas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para melhoria do ensino não faziam sentido para mim. Nas reuniões pedagógicas, a ordem era fazer o *“diferente”* (*fala dos especialistas da escola*), motivar os alunos. Mas como? Minha vontade era gritar aos quatro cantos e fazê-los ouvir que aqueles caminhos não estavam nos levando a lugar nenhum. Mas, como não tinha voz, calava. E adoecia!

Eu bem que tentava motivar os alunos, mas o desinteresse deles fugia do meu controle e aumentava o desencanto ou a desilusão! Parecia tudo tão distante! Ou será que eu não conseguia ver os fenômenos apresentados, na escola, por aquelas lentes teóricas que me apresentaram na faculdade? Diversas vezes sonhava, *“Ah, deve ter alguma coisa nova, um dia ainda irei pesquisar!”*

E foi no enfrentamento *“das distâncias”*, e um sentimento de impotência com a profissão docente que, em 2013, mudei-me para o estado do Espírito Santo. Em 2016, ao ingressar numa segunda graduação⁶⁶, me encontrei com a psicanálise. Percebi que vários questionamentos levantados durante a minha prática docente, à luz dessa teoria,

⁶⁶ Graduação em Psicologia (2016-2020) pela Faculdade Norte Capixaba de São Mateus

poderiam ser refletidos. Uma ambivalência permeava a relação entre a teoria que eu estava aprendendo e as minhas concepções.

Muito embora eu fosse apegada à ciência experimental, ao mesmo tempo, era seduzida pelo obscurantismo do Inconsciente. Diria que, naquele momento, se travava uma luta interna que me excitava a querer aprender e evoluir. Sendo assim, enquanto acadêmica de psicologia, comecei a direcionar minha investigação na área psicanalítica. Os trabalhos propostos para obtenção de créditos durante o curso eram conduzidos sempre tomando como aporte teórico a Psicanálise. Práticas e exigências acadêmicas me eram consideradas como uma oportunidade para estudar a teoria freudiana e engendrar cada vez mais no caminho que propicia a escuta da singularidade desejante.

Em 2019, ingressei no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. O projeto inicial tinha como objetivo descobrir as contribuições da psicanálise para a educação. Porém faltava “algo”, outros atravessamentos direcionavam minha leitura da obra freudiana, e, de certa forma, me impediam de ter uma clareza quanto ao objeto de estudo.

No segundo semestre de 2019, cursei a disciplina Psicanálise e Ensino, do PPGEEB/CEUNES⁷. As leituras e discussões, em sala de aula, me apresentaram as várias possibilidades de investigação científica nessa área. Diante disso, foi possível refletir sobre como algumas práticas vêm se repetindo e se naturalizando nas escolas e, se pensadas sob um viés psicanalítico, interrogariam alguns fenômenos apresentados na instituição escolar, e, em especial, propiciariam a escuta da singularidade dos sujeitos escolares.

Durante todo o cumprimento das disciplinas/créditos, os meus esforços se dirigiam para a construção deste objeto de pesquisa. Ao debruçar-me sobre a obra freudiana, o contato com a literatura permitiu-me perceber que esta é uma temática bastante fecunda e que merece, por meio de pesquisas, o devido aprofundamento para se entender melhor os mecanismos educacionais disciplinares e suas implicações.

⁷ Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo

Nesse sentido, a psicanálise é convocada como mais uma base teórica capaz de contribuir para o entendimento das vicissitudes da educação escolar.

As lembranças aqui retomadas resgatam sentimentos, experiências vividas e compartilhadas e se transformam em uma sintonia que entrelaça o caráter nostálgico do passado e as perspectivas futuras.

Nos momentos de orientação, em conversas com minha orientadora, a professora Dra. Regina Célia Mendes Senatore, aspectos da minha subjetividade iam se desvelando e cada vez mais lançava-me em um grande desafio: investigar no âmbito da teoria psicanalítica algo que pudesse elucidar as contribuições da Psicanálise para a Educação. Por onde começar? Entrelaçar a psicanálise com a educação parecia algo tão distante!

Nas considerações de Kupfer (2000, p.17), o entrelaçamento desses campos sintetiza-se da seguinte maneira:

Mas será preciso desconfiar que a visão de Freud a respeito da educação não advinha apenas da ideologia de seu tempo. Pensador da cultura, Freud fez voos que nos fazem arder de curiosidade sobre o que ele de fato viu lá do alto. É uma pesquisa que vale de fato empreender. Não sobre o que Freud disse a respeito de quais seriam os possíveis usos da psicanálise para a educação, e sim qual teria sido digamos a sua teoria sobre a educação.

Apropriamo-nos em parte da curiosidade da Kupfer (2000) e vislumbramos conhecer a educação de Freud e a educação em Freud, mesmo que de antemão já sabíamos que o autor, de forma singela, forneceu grandes contribuições para se discutir e refletir as ações do campo educacional. É nesta certeza que percorremos o caminho que Freud trilhou para desvendar o funcionamento do aparelho psíquico e, neste percurso, nos aproximamos das elaborações freudianas sobre a educação, inclusive algumas pontuações sobre a educação escolar.

Nessa perspectiva, sinalizamos que Freud (1913, p. 355), ao escrever o texto “Introdução a *The Psycho- Analytic Method*”, de Pfister, diz que

O educador, contudo, trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando. Esperemos que a

aplicação da psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as esperanças de que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela.

A partir disso, em consonância com os achados das pesquisas e construções teóricas sobre o tema, fizemos um breve recorte apontando alguns trabalhos que estão elencados no próximo item, a fim de responder a uma das primeiras questões que nos causaram inquietações.

2.1 É POSSÍVEL ESTABELEECER UMA RELAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO?

O debate entre psicanálise e educação abre uma questão bastante instigante quanto aos limites e alcances de uma articulação entre estes campos do conhecimento. Em *Retratos da Pesquisa Em Psicanálise e Educação*, Voltolini e Gurski (2020), defendem que, desde 2006, programas de pós-graduação de universidades públicas e privadas vêm se dedicando aos estudos pertinentes a esse encontro, sobretudo no campo das pesquisas acadêmicas da área.

Ao retomarmos o ponto de partida trilhado por Kupfer et. al (2010, p. 286), conclui-se que

É verdade que o campo das articulações entre Psicanálise e Educação nunca deixou de produzir trabalhos. Durante esse período de retração, psicanalistas de crianças como Melanie Klein (1936/1937, 1945/1981), Anna Freud (1968), Winnicott (1964/1979) e mais recentemente Françoise Dolto (1998) não deixaram de dirigir aos pais, transmitindo-lhes as contribuições da psicanálise.

A retração, a que os autores fazem menção, se deve ao fato de Freud (1937), em seus estudos, concluir que a educação deveria ser colocada ao lado dos ofícios de governar e curar, recebendo igual compreensão quanto à impossibilidade de êxitos. Para eles, a referência deixada por Freud quanto à impossibilidade da educação foi fator preponderante para estagnar o campo de pesquisas referente à união dos campos psicanalítico e educacional, e por mais que, na década de 30, autores brasileiros tenham tido fortes inclinações para uma aplicabilidade entrelaçando os dois saberes, tudo não passou de uma abordagem higienista (KUPFER et. al, 2010).

Não obstante, Kupfer (1989) sinaliza que existe uma ambivalência muito grande nas declarações de Freud sobre a Educação e, de certa forma, isto abre precedentes para questionamentos. Percebe-se claramente, no prefácio à *Juventude Desorientada* (texto que abordaremos posteriormente neste trabalho), o quanto a aproximação dos dois saberes estava no pensamento de Freud. Por ora, entende-se que a inter-relação da educação com a psicanálise faz parte de um grande interesse deixado por Freud, e, por mais que alguns críticos enfatizem que deve haver um distanciamento entre o que seria próprio da educação demarcando as peculiaridades da Pedagogia, à Psicanálise fica reservada a sutileza que lega ao homem o trabalho mediante o inesperado. Pode-se dizer que a pesquisa psicanalítica em educação não se prende apenas no impossível de educar, mas abre-se a um universo cultural, social, educacional e, sobretudo, relacional (VOLTOLINI; GURSKI, 2020).

Ao apontar uma produção historiográfica sobre o tema, Kupfer et. al (2010, p.287) realizam uma espécie de trocadilho, utilizando-se do próprio construto conceitual da psicanálise para explicar as fases oscilantes da discussão teórica sobre o assunto. E observam que:

Mas uma vez terminado o período de latência, ressurgiram com vigor, como um retorno do recalçado, alguns trabalhos que trouxeram de volta a discussão. No Brasil, os inícios desse surgimento podem ser localizados na década de 80.

A saber, Millot (1987), em *Freud Antipedagogo*, prioriza o caráter de inaplicabilidade da psicanálise à educação. Assinala que suas descobertas não estariam vinculadas à produção de um trabalho pedagógico de orientação psicanalítica, inclusive aponta que o trabalho analítico tem uma finalidade distinta do que se espera do trabalho pedagógico. Tais concepções aproximam-se dos passos de Mannoni (1977, p. 52) que, em sua obra *Educação Impossível*, se mostra bastante preocupada com o caráter técnico que a psicanálise poderia exercer no contexto educacional. A autora expõe que [...] “a psicanálise, dizia Freud, pode proporcionar uma ajuda à educação, mas não poderá substituí-la”. Uma ressalva um tanto quanto paradoxal se observarmos que, na mesma obra, a autora diz que em Bonneuil a psicanálise estava em todo lugar. Em 1989, Maria Cristiana Machado Kupfer, ao publicar o livro *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, não rejeita as considerações delineadas por Millot, mas evoca

contribuições acerca de operadores psicanalíticos, sobretudo o fenômeno da transferência, concebendo e sustentando uma nova visão acerca do enlace dos campos da psicanálise e educação. Segundo Kupfer (1989, p.91), “transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”.

Contribuições que inovaram e aguçaram o campo das pesquisas e o que se nota é o esforço de outros autores que buscaram meios conciliatórios entre os dois saberes. Nota-se que, por mais que abalem os alicerces de campos de saberes com propostas etimológicas tão distintas, há sempre um ponto que assegura a união.

Diante desta prerrogativa, Kupfer (2000), em seu livro *Educação para o Futuro*, apresenta uma mudança de ideia que a fez distanciar-se das concepções abordadas em *Freud e Educação: o mestre do impossível*. Relata a autora que a experiência profissional a fez rever seus antigos posicionamentos e nuançar nesse novo trabalho a legitimação do casamento entre Educação e Psicanálise. Ao afirmar que [...] “pode-se falar em uma educação orientada pela psicanálise”, formaliza, de forma veemente, a conexão da psicanálise com a educação (KUPFER, 2000, p.10).

Se posicionando a respeito da ética da Psicanálise, Francis Imbert (2001) opta por apresentar *A Questão da Ética No Campo Educativo*. Uma obra composta por três ensaios que nos convida a uma reflexão sobre as potencialidades da psicanálise no campo educacional. Para tanto, o autor promove uma distinção entre moral e ética, problematizando a prática educativa e as finalidades de uma pedagogia que serve às instituições.

O trabalho de Lajonquière (2002) também se alicerça nesta via, em *Infância e Ilusão (Psico) pedagógica*, o autor acredita que existe algo implicado no universo que recebe a criança e lhe permite herdar um legado que possibilite não só sua entrada no mundo dos adultos, mas também lhe dá a oportunidade de se inscrever. O autor tece duras críticas ao modo como a escola se apropria do construtivismo piagetiano e não hesita em declarar sobre a importância de uma educação psicanaliticamente conduzida.

Esclarece Lajonquière (2002, p. 136) que:

A pedagogia administra “cuidados” ou cuida das relações adulto-criança; entretanto, cabe uma educação clareada pela psicanálise possibilitar o surgimento imprevisto de efeitos educativos ou formativos no seio da “relação” adulto- criança para que algo da ordem do sujeito do desejo possa advir.

Nesta mesma perspectiva, na obra *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*, Lajonquière (2013) propõe que repensemos o sujeito psicológico do ponto de vista genebrino e convoca o psicopedagogo a interrogar seus passos técnicos, a fim de que se escute um sujeito dotado de desejo que opera a partir do recalçamento psíquico.

Em *Educação e Psicanálise* aparecem as contribuições de Voltolini (2011, p. 10), ao pontuar que a [...] “posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso exclusivo do mestre sobre a educação”. Sua análise se estende ao abordar a impossibilidade da maestria e a entender que a psicanálise encontrou seu aconchego no campo da educação, quando [...] “foi necessário reconhecer que a presença do inconsciente introduz entre educador e educando um controle impossível sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais” (IBID, p.12).

As dificuldades da vida escolar também aparecem nesse diálogo, em *O que é que esse Menino Tem?* As autoras Ana Lydia Santiago e Raquel Martins de Assis (2018) utilizam de uma abordagem freudo-lacaniana e desenvolvem uma leitura do contexto escolar. Através da metodologia pesquisa-intervenção diagnosticam, intervêm na escola e demonstram o que as crianças têm a nos ensinar dos seus sintomas e de suas formas singulares de aprendizagem.

Por fim, na atualidade o debate entre educação e psicanálise volta a emergir. Em *Paixão da Ignorância*, Dunker (2020) retoma a discussão enfatizando um panorama difícil, onde o professor vive a angústia de se tornar um *inimigo* do poder público onde impera o anti-intelectualismo. O autor propõe, senão outra coisa, uma escuta para a educação e uma educação para a escuta. Nesse trabalho vem à tona a implicação da psicanálise e seu posicionamento numa postura ética, política e social. Com efeito, potencializa o debate entre os dois saberes, deixando a certeza de que a aproximação

da psicanálise com a educação está longe da pretensão de se utilizar a técnica e toda epistemologia freudiana meramente com fins pedagógicos.

Ainda, sob a coordenação do Christian Dunker e Ana Cristina Dunker, autores como Rinaldo Voltolini e Rose Gurski (2020) apontam *Retratos da pesquisa Em Psicanálise e Educação*. Diante do cenário caótico em que o país se encontra, os autores ampliam a discussão e, juntamente com outros autores pesquisadores da área, enlaçam psicanálise, educação, pesquisa e política.

Apesar de termos citado alguns trabalhos, existem muitos outros autores pesquisadores que reúnem eixos fundamentais da psicanálise para realizar uma leitura do contexto educacional e acabam por convocar um lugar para a escuta do sujeito desejante. Nesse sentido, é preciso situar que a psicanálise, quando entra no campo da pesquisa, opera numa dissimetria do fazer científico, uma vez que sempre está pautada numa ética que norteia não apenas o manejo clínico como também o desejo do pesquisador.

3 SEGUNDA SESSÃO – PESQUISA TEÓRICA COM MÉTODO PSICANALÍTICO

“O discurso analítico traz uma promessa: introduzir o novo. E isso, coisa incrível, no campo a partir do qual se produz o inconsciente, já que seus impasses, certamente entre outros, mas em primeiro lugar, revelam-se no amor.”

Jacques Lacan

O método psicanalítico de pesquisa, inicialmente, foi proposto por Freud. No texto, Dois Verbetes de Enciclopédia (FREUD, 1923), encontramos que o método utilizado pelo psicanalista vienense no tratamento dos pacientes neuróticos também se servia de um método para investigação de sua teoria. Ao recorrer ao campo social e artístico, o autor amplia sua forma de coletar dados para sua investigação científica e enseja uma psicanálise aplicada em que propõe uma sistematização para aplicação fora do contexto clínico.

Nessa perspectiva, evocamos o que diz Herrmann (2004) sobre a pesquisa em psicanálise aplicada, que muitos pesquisadores têm utilizado. Para o autor, os pesquisadores se apropriam das teorias produzidas sobre sujeito a partir da clínica psicanalítica, mas se atêm a métodos fechados e acabam por renunciar o poder transformador da práxis psicanalítica, ou em última análise, ajudam a fortificar campos ligados à psiquiatria ou teorias que prezam por seus modelos adaptativos.

Importante trazer à tona o que dizem Perrone e Gurski (2020, p. 67):

Em seu período inicial no Brasil, a produção científica em psicanálise formulou algumas estratégias, principalmente através da construção de investigações que buscavam cumprir exigências científicas e acadêmicas que nem sempre iam ao encontro das premissas da psicanálise. [...] Em relação ao tipo de pesquisa, poucos resumos explicitam o método psicanalítico de pesquisa. Alguns falam em pesquisa teórica, teórica-conceitual, teórica-clínica ou estudo de caso.

Partindo desse pressuposto, apontamos que a pesquisa em psicanálise revela uma investigação fundamentada na ética do inconsciente, buscando não apenas um saber

prévio, mas uma possibilidade de discutir dentro do campo relacional e social os discursos e suas formas de atravessamento na vida do sujeito.

Desse modo, Herrmann (2004, p.86) enfatiza que:

O problema central da convivência entre psicanálise e pesquisa controlada reside na tendência desse tipo de pesquisador em acreditar demasiado nos rituais de coleta de dados e demonstrações de hipóteses, deixando de lado a significância heurística de seu estudo. [...] uma trivialidade observada em cem casos e provada por sofisticado procedimento estático continua a ser trivial. Por outro lado, os psicanalistas tendem a realizar e, em seguida a projetar teorias já constituídas sobre o material, imaginando que as estão comprovando.

Corroborando com a conjectura descrita acima, Mezan (2003) defende a pesquisa teórica em psicanálise entendendo-a como uma excepcional modalidade possível de pesquisa acadêmica em psicanálise e aproxima-se de Herrmann quando diz que, ao utilizarmos o método psicanalítico em psicanálise aplicada, o terreno da pesquisa e da coleta de dados não está restrito ao consultório. O setting analítico se desloca e isso quer dizer que a investigação psicanalítica pode encontrar seu ponto de partida quase em qualquer lugar e o critério que julga seu “[...] valor é a riqueza heurística, não a forma circunstancial de coleta de dados” (HERRMANN, 2004, p. 72).

Não à toa, Freud (1914) fez esse movimento, utilizou-se da cultura, mitologia, da arte, da literatura para entender e compreender o psiquismo humano. O autor lia os fenômenos e, a partir da observação e percepção, sistematizava teorizando sobre o conflito psíquico e a sexualidade pertinente a todo indivíduo. Com isso, desenvolveu um método que não só propunha uma ação terapêutica.

Este é o estatuto que atribui e consagra à psicanálise uma excelência, sobretudo, no que tange à faceta dos conceitos psicanalíticos terem um caráter universal e serem aplicados na compreensão das individualidades (KUPFER, 2000). Um método que possibilita o aprendizado e ao dar vazão ao sofrimento através da fala abre alas para as singularidades. Ademais, pensar que no campo da educação escolar algo se interpõe entre o que foi ensinado e o resultado obtido, e que isto obedece à ordem do

inconsciente, é considerar que existe algo interposto e extrapola o simbolizável (LAJONQUIÈRE, 2013).

Em suma, a proposta desse estudo foi desenvolver uma pesquisa teórica em psicanálise, com o método psicanalítico em uma abordagem qualitativa. Isso significa dizer que há uma diferenciação entre “pesquisas em Psicanálise e pesquisa em Psicanálise como o método psicanalítico” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p.259). Continuamos com os autores que salientam que:

Aqui desaparece a respeitosa distância entre “pesquisador” e “referencial teórico” para dar lugar a um corpo-a-corpo do qual a psicanálise, Deus seja louvado, não sairá tal como entrou. Isso é, aliás, digno de nota: na academia ou fora dela, uma “pesquisa com o método psicanalítico” é sempre obra de psicanalista e capaz de trazer novidades à própria psicanálise (IBID,259).

Percebe-se que esse é o ponto crucial para se utilizar o método psicanalítico de pesquisa. Uma marca inapagável da Psicanálise que modifica a lógica positivista. Com Nogueira (2015) dizemos que se trata de uma investigação em que o pesquisador se coloca diante do seu objeto e, num complexo de descobertas, se concebe a proeza de que tanto a teoria, o pesquisador e o objeto saiam modificados da relação.

3.1 PERCURSO TRILHADO

É fato que o rigor de um estudo, que entrelaça campos de saberes como psicanálise e educação, desde outrora, tem enfrentado resistências. Em se tratando da psicanálise, primeiro porque julgam sê-la restrita aos aspectos clínicos e em última análise [...] “julgam que ela provém de premissas impossíveis e censuram-na porque seus conceitos mais gerais (que só agora estão em processo de evolução) carecem de clareza e precisão” (FREUD, 1924, p.245).

E Freud sabia disso, afinal, as mazelas que recaíam sobre a psicanálise eram inclusive fortalecidas por pensamentos céticos em torno da tão valiosa novidade.

Escreve Freud (1924, p. 241) que:

A ciência, em sua perpétua alta de compleição e insuficiência, é impelida a esperar sua salvação em novas descobertas e novas maneiras de olhar para as coisas. A fim de não ser enganada, ela procede bem em armar-se de ceticismo e não aceitar nada novo, a menos que tenha sofrido o mais estrito exame. Às vezes, porém, esse ceticismo apresenta dois aspectos inesperados; ele pode dirigir-se nitidamente contra o que é novo, enquanto poupa o que é familiar e aceito, e pode contentar-se com rejeitar as coisas antes de tê-las examinado. Comportando-se assim, ele, contudo se revela como um prolongamento da reação primitiva contra o que é novo e como um disfarce para a retenção dessa reação. É do conhecimento comum com quanta frequência na história da pesquisa científica aconteceu que inovações tenham defrontado com resistência intensa e obstinada, ao passo que eventos subsequentes demonstraram que a resistência era injustificada, e a novidade, valiosa e importante.

Depreende-se que as grandes teorias têm a capacidade de criar seu método de investigação e Freud, ao se dedicar a análise das culturas, estendeu o campo da sua atuação. Percebe-se uma discordância nas declarações feitas por Millot (1987, p.157) quando relata que “a psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança”.

Nesse sentido, Herrmann (2004, p. 78) tem muito a contribuir quando revela que:

A psicanálise continuará existir enquanto puder ser reinventada dentro dela mesma. [...] há algo no método psicanalítico que quando opera, traz à luz, revela: ele possui um efeito disruptor no campo do sentido comum, possibilitando novas significações, resgatando a polissemia da linguagem e das experiências emocionais.

Desde o início, a motivação para se realizar a pesquisa estava pautada na investigação sobre as contribuições da psicanálise para a educação, e o conhecimento que a pesquisadora tinha sobre os escritos freudianos se restringiam a definições conceituais. Todavia, a idealização decorria do primeiro contato com a teoria, muito embora não houvesse entrado em contato direto com nenhuma obra do autor.

A trajetória metodológica da pesquisa teve início quando se fez necessário o debruçar-se em estudos teóricos, a fim de se familiarizar e ampliar o conhecimento em torno da

possível junção entre psicanálise e educação. A construção do objeto de estudo se efetuou através de uma revisão bibliográfica sobre o tema da inter-relação da educação com a psicanálise. Assim, foi se delineando um caminho que nos levava a menções de Freud acerca dos processos educativos.

Após nos familiarizarmos com produções teóricas de autores estudiosos, que procuram entrelaçar psicanálise e educação, passo imprescindível para se apropriar de qual leitura a psicanálise se dispõe a fazer do contexto educativo, enveredamos em conhecer a vida do nosso autor. Além dos textos que compõem a obra em que o autor retrata sua história e de como a psicanálise está intimamente ligada a sua vida, recorreremos também a biografias escritas por autores, historiadores e psicanalistas para um completo entendimento dos fatos.

Prossegue-se. Tendo em vista a densidade e amplitude da obra freudiana, seria impossível abarcar toda literatura e, por isso, estabeleceu-se, como critério metodológico, a seleção de textos produzidos pelo autor em que o termo educação é citado. Além disso, seguimos a orientação do tradutor Strachey que, ao prefaciar as obras completas, nos direciona a respeito dos textos que fazem conexão com o assunto abordado em cada capítulo. A respeito da divisão das sessões, contamos com a trajetória desenvolvida pela Millot (1987) que serviram de bússola para organizar as ideias aqui desenvolvidas. Apesar de termos o conhecimento, que o intuito de Freud era descobrir a cura para a neurose, procuramos compreender o funcionamento psíquico elaborado pelo autor, para assim entender como a educação comparece neste processo.

Além disso, para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma primeira busca a partir das palavras-chave educação/ psicanálise, com o propósito de encontrar, na literatura produzida trabalhos que apresentassem o enlace das áreas citadas. Os resultados foram significativos. Todavia, a falta de “prescrições pedagógicas em Freud” (MILLOR, 1987, p.07) já indicava que entender as demandas educacionais sob à luz da psicanálise tratava-se de um grande desafio.

Como fonte de pesquisa, foram consultados o banco de dados da CAPES⁸, que nos deu acesso a teses e dissertações. Ainda, uma busca no acervo físico de duas livrarias virtuais, Estante Virtual e Amazon, e duas bibliotecas físicas, sendo das universidades: Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CEUNES⁹ e Faculdade Norte Capixaba de São Mateus - MULTIVIX, e na biblioteca digital da Multivix, sempre colocando na busca as palavras psicanálise e educação, a fim de encontrar referências que ancorassem as perspectivas para realizar a pesquisa.

Diante de várias traduções da obra de Freud, utiliza-se neste estudo a “Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud; com comentários e notas de James Strachey e Alan Tyson, em colaboração com Anna Freud, assistidos por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão”(FREUD, 1886 – 1889, p.3), e nas referências acerca da correspondência realizada com Fliess, opta-se por utilizar a *Correspondência Completa de Sigmund Freud a Wilhelm Fliess (1887- 1904)*, editada por Jeffrey Moussaieff Masson.

Cabe lembrar que, ainda no ano em que cumpria as disciplinas obrigatórias, enquanto aluna do PPGEEB, uma das exigências do programa era a participação no Simpósio de Projetos da V SEMAP¹⁰. Nessa ocasião, a banca avaliadora ressaltou que a metodologia¹¹ apresentada no projeto de pesquisa inicial não estava condizente com minha proposta de trabalho.

Um impasse, pois ao revisitar uma variedade de livros de metodologia da pesquisa, outras implicações permeavam a escolha do método para percorrer e arranjar, de forma coesa e concisa, o saber científico produzido no espaço acadêmico e, ao

⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁹ Centro Universitário Norte do Espírito Santo

¹⁰ Semana da Pedagogia do Centro Universitário Norte Capixaba

¹¹ O projeto inicial era um estudo de campo que para Marconi e Lakatos (1900, p.75), “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

mesmo tempo, manter a essência psicanalítica. Muito embora as exigências acadêmicas versam sobre uma imparcialidade dos pesquisadores, este trabalho está implicado com as descobertas do inconsciente, algo que desafia toda racionalidade e linearidade.

Segundo Marleau-Ponty (2004, p. 126):

À psicanálise não é feita para dar-nos, como a ciência da natureza, relações de causa e efeito, mas para nos indicar relações de motivação que, por princípio, são simplesmente possíveis. [...] Se o objetivo da psicanálise é descrever esta permuta entre futuro e passado e mostrar como a cada vida voga enigmas cujo sentido final não está a priori inscrito em parte alguma, não cabe exigir dela o rigor indutivo. [...] A psicanálise não impossibilita a liberdade, ensina-nos a concebê-la concretamente, como retomada criativa de nós mesmos, finalmente sempre fiel.

A investigação analítica nos coloca diante de uma teoria, um método de investigação e um tratamento. Afinal, o próprio criador da ciência psicanalítica concluiu ser “o método analítico o mais penetrante, o único que nos ensina algo sobre a gênese e a interação dos fenômenos patogênicos” (FREUD, 1904, p. 249).

Patogênicos? Mais uma vez, estávamos diante de um embaraço. As menções feitas por Freud acerca do método psicanalítico enfatizavam sobre o método clínico capaz de solucionar as queixas demandadas pelos pacientes. No entanto, a própria investigação psicanalítica levou Freud a desbravar outros campos de conhecimento e inaugurar a psicanálise fora do campo clínico. Ademais, é importante saber que o desejo de Freud pelo conhecimento era tão intenso que, ao prefaciar a segunda edição dos “*Três Ensaios sobre a Sexualidade*”, revelou o desejo de que suas descobertas servissem para aplicação de novas elaborações e sem diminuir seu trabalho, deduziu “o que nele estiver imperfeito possa ser substituído por algo melhor” (FREUD, 1905, p. 124).

Entende-se que Freud aspirava que a investigação psicanalítica prosseguisse em suas descobertas e rupturas. Tal prerrogativa nos leva a depreender que o autor não pretendia elaborar um saber estático, mas um saber que é posto para a abertura de novas possibilidades. Segundo Nasio (1999, p. 09), “a essência reside no desejo do operador, que jaz nela quando pratica seu ofício” e, partindo dessa premissa, é

esperado que esta elaboração sirva de reflexão acerca dos mecanismos aqui elencados.

Enfim, esta é a lógica da pesquisa em psicanálise com o método psicanalítico, que é cingido pela capacidade de transpassar o que está sendo dito com interpretações que evocam reflexões e possíveis mudanças. Ademais, por mais que o que for descrito aqui já tenha sido mencionado, sempre há uma nova forma de dizer e, por isso, os “fundamentos psicanalíticos foram comentados, resumidos e reafirmados inúmeras vezes, sempre ordenando singularidades” (NASIO, 1999, p.11).

Deve-se esclarecer que percorrer as elaborações freudianas nos coloca diante de um impasse, afinal, seguir o percurso do pensamento de Freud em relação à educação, necessariamente nos impõe uma cronologia. Fato que se torna interessante para apreciarmos a evolução do pensamento do psicanalista, muito embora alguns conceitos mencionados inicialmente tenham sido reelaborados em detrimento da experiência analítica (NASIO, 1999; QUINODOZ, 2007).

Não obstante, ao prefaciar o primeiro volume da edição, Standart, Strachey (1996) já havia nos alertado que querer ordenar as elaborações de Freud numa cronologia é interromper a lógica do seu pensamento. O que podemos depreender da colocação do tradutor Strachey, encontrada em Freud (1886-1889, p. 23), é que:

Um outro tipo de anotações é constituído pelas remissões. Estas devem ser de especial valor para o estudioso. Freud frequentemente abordou o mesmo assunto várias vezes e, talvez, de diferentes maneiras, em datas separadas por longos intervalos. As remissões entre essas ocasiões, alcançando toda a extensão da edição, devem ajudar a superar a objeção ao tratamento cronológico geral do material.

Ao final de cada texto, deixamos algumas questões que nos servirão de âncora para a construção dos tópicos subsequentes, um recurso utilizado com a intenção de provocar um efeito reflexivo, sugestivo, irruptivo para algo que possa ser pensado. Depois de analisados os textos, pretende-se apresentá-los, de modo que estabeleça o percurso do pensamento freudiano durante suas elaborações, demarcando, inclusive, a transfiguração do pensamento e as remissões que alinhavam toda a

teoria. Nesse sentido, a organização do trabalho segue em consonância com os assuntos sugeridos em cada sessão, ao mesmo tempo tece um diálogo com a produção intelectual de Freud e a temática da presente pesquisa. Todavia, não há como esquivar-se das idas e voltas dentro dos temas sugeridos, mesmo porque estas são imprescindíveis para ilustrar a veracidade teórica do trabalho, já que a produção teórica do autor é marcada por essa característica (QUINODOZ, 2007; NOGUEIRA, 2015).



Figura 1- Sigmund Freud em 1885

4 TERCEIRA SESSÃO - A EDUCAÇÃO DE FREUD

“À medida que procurei me aproximar mais do cerne da teoria, vi que ela se transfigurava. Primeiro, a complexidade reduziu-se. Depois, as diferentes partes imbricaram-se umas nas outras, para enfim se ordenarem numa épura simples de sua relação.”

J.D.Nasio

A proposta do capítulo é apresentar ao leitor construtos teóricos e aspectos da vida de Sigmund Freud. Pautamo-nos na declaração da Roudinesco (2016, p. 277) que diz que Freud sempre tivera a convicção de que a felicidade familiar refletia a imagem do grande ciclo da vida, e, por isso, nos debruçamos numa explicação sobre os alcances de uma ação educativa por ordem familiar, tracejando o entendimento de como o ser humano se constitui subjetivamente.

A educação de Freud se torna fundamental para entender a postura do autor durante o processo de construção da sua teoria e torna-se um ponto importante, para depreender análises sobre as contribuições da psicanálise para a educação. Nesse sentido, a sessão está organizada numa interlocução entre história de vida do autor; sua postura investigativa, mais precisamente no início da elaboração da psicanálise; estudos acerca da histeria e o encontro amoroso com Wilhelm Fliess. Nesses escritos, encontramos concepções freudianas acerca da educação, o que demarcam o início de um percurso. A escrita da obra inaugural, *A Interpretação dos Sonhos*, presentifica o nascimento de construtos teóricos como o complexo de Édipo e uma ampla teorização sobre a primeira tópica do aparelho psíquico. O estilo literário, presente na escrita freudiana, também foi mencionado uma vez que tais artefatos retratavam uma paixão que o autor fazia questão de sustentar.

4.1 DO MENINO DE OURO À CONSTITUIÇÃO INTELECTUAL

A discussão trazida neste tópico fomenta a ideia que envolve desejo, educação e nos leva a entender que, por um viés psicanalítico, a família se traduz numa forma de organização que resulta a força da vida e da transmissão. Nesse sentido, “Freud

enraizava sua doutrina na própria ideia de que o cadinho familiar dava suporte ontológico à conceituação psicanalítica” (ROUDINESCO, 2016, p. 269).

Cabe pensar que o posicionamento de Freud acerca da vivência e das potencialidades que o seio familiar era capaz de alimentar, sobretudo na trajetória de vida do sujeito, era uma condição necessária para uma maturidade exitosa. Nota-se que nosso autor nutria um apreço pela família. Aliás, foram inúmeras as vezes que, ao escrever ao amigo Fliess, o psicanalista fez menção ao estado de saúde dos pais, esposa, vida escolar dos filhos, enfim, razões pelas quais levanta-se a hipótese de que seu mundo social era povoado, entre outros simpatizantes, pela própria comunidade familiar (MASSON, 1986; GAY, 2012; ROUDINESCO, 2016).

Fato que nos possibilita lançar um olhar retrospectivo e trazer à tona aspectos da vida de Freud, desde a época da sua concepção. Para Kupfer (1989), o eminente desejo de sua mãe já anunciava um ser que viria a existir com a capacidade de potencializar os achados científicos e que, ainda hoje, mesmo diante das descobertas da neurociência, continuam a fazer sentido e trazer grandes verdades.

Segundo a autora, o menino de ouro, como a mãe o chamava, já retratava o lugar em que o pequeno Freud ocupava naquela família, pois desde a sua espera esse lugar já estaria reservado e predizia grandes feitos.

Assim, Kupfer (1989, p.17) assinala que:

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. [...] sua inteligência era constantemente desafiada com a proposição de problemas intrincados, estimulando-o a desejar sempre compreender. Ernest Jones, seu biógrafo oficial.

Percebe-se que a educação do Jovem Freud foi marcada por estímulos e sacrifícios. Do diálogo em torno da notoriedade do grande intelectual que Freud fora, fica a constatação do quanto foi reforçadora a atitude dos pais na educação do filho. Para Gay (2012) este fato, só contribuíra para reafirmar que no fundo eles estavam alojando um grande gênio.

Segundo GAY (2012, p. 29):

Desde os dias de sua infância, uma demonstração categórica de independência intelectual, raiva controlada, coragem física e respeito pobre enquanto judeu uniram-se numa amálgama extremamente pessoal e indestrutível do caráter de Freud.

Sem dúvida, a vida magistral de Freud refletia, de maneira magnífica, o diferencial de que bases educacionais podem ser propulsoras de grandes anseios. Relata Gay (2012) que um homem que cresceu com o intuito de desvendar as charadas do comportamento humano, e ser um detetive, que se atentava às minúcias da vida psíquica, se deve a uma herança provinda de um ambiente familiar que oportunizou-lhe, desde muito pequeno, conviver com enigmas capazes de despertar o olhar de um psicanalista.

O primogênito dos Freud teve uma infância feliz. Por ser o filho predileto, eram-lhe concedidas algumas regalias que foram reforçadoras na construção da sua intelectualidade: um quarto e uma lamparina exclusivamente para que ele pudesse ler, inclusive, Freud conseguiu se livrar do piano que a irmã fazia aulas de músicas, por considerar que o barulho do instrumento perturbava sua concentração durante os estudos. Além disso, o jovem Freud comprava uma quantidade de livros acima do que as condições econômicas lhe permitiam (GAY, 2012).

Curiosidades acerca de sua vida demonstram como o desejo se entrelaça a ponto de fazer com que o curso da “existência do ser humano se apresente tão dependente das vicissitudes do desejo de outros seres e, de as consequências de seus percursos serem apreciáveis e eficazes tanto para as alegrias quanto para os dissabores futuros” (FLESLER, 2007, p.40).

A educação de Freud nos leva a inferir que o sucesso e a criatividade de um homem, que desde seu nascimento, já esboçara que seu futuro seria abarcado por um sujeito desejante, pensante, social, ético, traduz que a trama desenhada nas entrelinhas de uma história é capaz de exercer um papel transformador ou aniquilante, sendo de fundamental importância para a constituição do sujeito.

Em sua obra, *Um Estudo Autobiográfico*, Freud (1925, p. 15) revive o momento de seu nascimento, e deixa transparecer o orgulho e a importância de seus pais incentivarem suas escolhas e aptidões, e nos diz:

Nasci a 6 de maio de 1856, em Freiberg, na Morávia, pequena cidade situada onde agora é a Tchecoslováquia. Meus pais eram judeus e eu próprio continuei judeu. Tenho razões para crer que a família de meu pai residiu por muito tempo no Reno (em Colônia), que ela, como resultado de uma perseguição aos judeus durante o século XIV ou XV, fugiu para o leste, e que, no curso do século XIX, migrou de volta da Lituânia, passando pela Galícia, até a Áustria alemã. Quando eu era uma criança de quatro anos fui para Viena e ali recebi toda minha educação. No 'Gymnasium' [escola secundária] fui o primeiro de minha turma durante sete anos e desfrutava ali de privilégios especiais, e quase nunca tive de ser examinado em aula. Embora vivêssemos em circunstâncias muito limitadas, meu pai insistiu que, na minha escolha de uma profissão, devia seguir somente minhas próprias inclinações. Nem naquela época, nem mesmo depois, senti qualquer predileção particular pela carreira de médico. Fui, antes, levado por uma espécie de curiosidade, que era, contudo, dirigida mais para as preocupações humanas do que para os objetivos naturais; eu nem tinha apreendido a importância da observação como um dos melhores meios de gratificá-la.

As palavras do autor carregam algo que desperta um ponto de iluminação. Pensar num modelo educativo que perpassa pelo desejo parental e das expectativas diante do ser que está por vir, sobretudo, de como esse emaranhado de desejos pode apropriar-se do corpo, agindo num psiquismo que não nos é dado e sim construído. Com efeito, a “constituição intelectual”¹² de Freud deve-se tanto ao investimento familiar quanto ao fato de possuir a mesma “arquitetura psíquica” do povo judaico, características que lhe foram imprescindíveis para criação da sua teoria (MEZAN, 2003, p.38).

Nesse sentido, fica a comprovação de que a educação de Freud perpassa por um contexto de grandes inovações e mutações, principalmente, quanto à aceitabilidade do povo judeu. A começar pela emancipação judaica, dos direitos civis, religiosos e políticos que teriam sido negados aos judeus na Idade Média, inclusive a liberdade de morar onde quisessem, frequentar escolas e, sobretudo, à privação do direito à cidadania que a raça judaica era exposta (MEZAN, 2003).

¹² Segundo Mezan (2003) esse termo encontra-se numa carta endereçada a Abraham.

Os judeus eram alvos de preconceito e, mesmo após algumas conquistas, ainda suscitaram mais ódio e discriminação. Para Roudinesco (2016, p. 36):

Em 1879, a palavra deixou a esfera dos debates eruditos entre filólogos para constituir, na pena medíocre do literato Wilhelm Marr, o foco de uma nova visão de mundo: o antissemitismo. Reivindicado por ligas de formação recente, ele termina por dar corpo a um movimento que visava expulsar os judeus da Alemanha para a Palestina e estigmatizá-la como uma “classe-perigosa” para a pureza da raça germânica ou “ariana”. Em poucos anos, até a primeira Guerra Mundial, o antissemitismo propagou-se por toda a Europa sob múltiplas variantes: biológica, higienista, racalista, nacionalista.

Mezan (2003), em seu trabalho *A conquista do proibido*, faz questão de mencionar que as primeiras palavras ditas por Freud para justificar sua garra e persistência no caminho do sucesso fazem referência ao fato de ser judeu, às perseguições a sua raça e à educação. Com tais pontuações, o autor revela o quanto a educação era presente nas convicções do psicanalista, pois, “pela educação, Freud tornou-se um cientista e chegou a ser quem foi; a hostilidade e mesmo o ódio o acompanharam durante longos anos; de seu judaísmo” (MEZAN, 2003, p.26).

Percebemos que as primeiras palavras proferidas por Freud são de extrema importância para entender o percurso de sua existência. Se a máxima de que a primeira impressão é a que fica for condizente com a verdade, pelo menos para a investigação do inconsciente, o que é dito serve como motivo para análise. Não que seja essa nossa intenção com este trabalho, mas o reconhecimento de Freud quanto ao fato de ser judeu demarca uma época histórica e determinações essenciais para compreendermos o espírito desafiador do psicanalista.

A contribuição de Mezan (2003) nos sinaliza que por mais que Freud sofrera hostilidade e preconceito durante a vida de estudante, pelo fato de ser judeu, experimentou desapontamentos que ele recusara e lhe serviram de força para continuar trilhando o caminho do sucesso. Uma herança? Para o autor, nas afirmações de Freud, percebe-se que os traços dos seus ancestrais e a leitura da Bíblia se tornaram algo marcante, tanto que a identificação em relação a Moisés o fez dedicar-lhe dois textos: O Moisés de Michelangelo e Moisés e Monoteísmo (MEZAN, 2003).

Comungando do mesmo pensamento, Gay (2012) diz que, da herança recebida por Freud do modelo familiar, pode-se destacar a postura do pai Jacob Freud que, apesar de abolir algumas doutrinas da religião judaica, não hesitou em perpetuar a tradição, principalmente da leitura da Bíblia.

Nas palavras de Roudinesco (2016, p.23):

Ao longo de toda sua escolaridade, o jovem Freud continuará a impregnar-se da linguagem bíblica, sobretudo por intermédio de Samuel Hammerschlag, seu professor de hebraico, que, além disso, o ajudará a financiar seus estudos: “Em sua alma”, escreverá Freud em 1904, por ocasião da morte do mestre, “ardia a centelha refulgente do espírito dos grandes profetas do judaísmo”.

Nesse sentido, vale pensar que os enigmas da infância deixaram marcas profundas em Freud e o direcionaram rumo às conquistas e construção do seu saber. Muitos acontecimentos ficaram adormecidos e só vieram a fazer sentido quando o autor se dedicou a sua autoanálise, em 1890. Desse modo, a construção da sua teoria está atrelada aos padecimentos da infância que continuaram latentes e que, de alguma forma, o incitaram.

Dentre os impulsos que o moviam estavam imbricados um desejo de vingança e autojustiça. Gay (2012) traz à tona dois episódios da infância que permaneceram na lembrança de Freud e foram decisivos para que ele seguisse firme rumo à superação. Aos sete anos, recordava Freud sofrera uma humilhação por parte do pai Jacob. Em certa noite, havia feito xixi no quarto e o pai o advertiu, dizendo-lhe que nunca seria alguém na vida. Tais palavras soaram de forma contundente, produziram ecos e sinalizaram um caminho para a conquista empreendida por ele. Roudinesco (2016) enfatiza que, muito embora a vida de Freud tenha sido modelada por configurações domésticas do século XIX, ele foi capaz de romper com ideias, amarras e paradigmas.

Ainda, em suas memórias, de forma fidedigna ou não, ficaram gravadas as conversas que tinha com o velho pai. Em um desses diálogos, quando tinha de 10 a 14 anos, Jacob contou-lhe uma atitude dócil perante uma provocação de um cristão,

e foi o suficiente para que o menino Freud deixasse de considerá-lo um herói e passasse a alimentar o pensamento de que o pai era um covarde (GAY, 2012).

Comenta Gay (2012, p.29) que:

Aguilhado pelo espetáculo de um judeu covarde rebaixando-se frente a um cristão, Freud desenvolveu fantasias de vingança. Identificou-se com o magnífico e intrépido Aníbal, que jurara vingar Catargo, por mais poderosos que fossem os romanos, e elevou-o a símbolo do “contraste entre a tenacidade do povo judeu e a organização da Igreja Católica”.

Percebe-se que a imagem do chapéu jogado na lama e a postura pacífica do pai trouxeram ao pequeno Freud um desapontamento, mas contribuíram para que Freud transferisse o vislumbre paterno para alguns heróis da bíblia, da ciência, professores, sobretudo, nos anos de universidade, para o general semita Aníbal. Ao escrever *A Interpretação dos Sonhos*, o autor reconheceu que todos esses eventos, mais tarde, foram determinantes para o processo de elaboração dos traumas infantis e necessários para que ele pudesse alavancar sua teoria, que transpôs os limites austríacos, e nos deixar um saber que transita entre outros campos de saberes, produzindo um laço social (MEZAN, 2003; GAY, 2012; ROUDINESCO, 2016).

Durante a escrita de *Um Estudo Autobiográfico*, Freud (1925, p. 17) comenta que a rejeição sofrida por ser judeu, na época do colegial, e a forma como lidara com o preconceito e isolamento já predizia o que, anos mais tarde, sofreria no seu percurso.

Essas primeiras impressões na universidade, contudo, tiveram uma consequência que depois viria a ser importante, porquanto numa idade prematura familiarizei-me com o destino de estar na Oposição e de ser posto sob o anátema da ‘maioria compacta’. Estavam assim lançados os fundamentos para um certo grau de independência de julgamento. Fui compelido, além disso, durante meus primeiros anos de universidade, a fazer a descoberta de que as peculiaridades e limitações de meus dons me negavam todo sucesso em muitos dos campos da ciência nos quais minha jovem ansiedade me fizera mergulhar. Assim aprendi a verdade da advertência de Mefistófeles: *Vergebens, dass ihr ringsum wissenschaftlich schweift, Ein jeder lernt nur, was er lernen kann.*

Embora tenha seguido a carreira médica e tenha abandonado o sonho de cursar Direito, Freud (1925) reconhece que a medicina nunca fizera parte das suas predileções, porém o campo e estudo da medicina saciavam sua busca incessante pelos achados científicos, e lhe oportunizaram esquadrihar a estrutura da mente humana. Para Gay (2012), aquele episódio da humilhação sofrida no quarto revelaria a fonte última de suas investigações: a curiosidade sexual infantil.

Mezan (2003) reconhece que Freud escolhera o caminho que lhe era pertinente trilhar. Para o autor, a experiência no laboratório de fisiologia lhe trouxe um grau de contentamento e a satisfação de conviver com grandes homens. Mestres pelos quais Freud tinha todo respeito, vislumbre e gratidão. Muito embora sonhasse em seguir o caminho da pesquisa, a condição que lhe era bastante íntima dada à origem judaica e pobre o enveredava por outras direções.

Se as condições financeiras se travavam de um impedimento para seguir a trajetória da pesquisa, o percurso que a cultura de seu tempo abria era mais propício e lhe foi o bastante para prosseguir rumo ao sucesso: a prática analítica se tornou o elemento apto para produzir verdades científicas (MEZAN, 2003).

Por fim, o que se percebe é que o investimento libidinal destinado ao menino de ouro transpôs as expectativas parentais e seguiu rumo à singularidade. E quando isso não ocorre?

A constituição subjetiva do indivíduo necessita passar por essa função, quase delirante, onde é depositada a energia daqueles que o esperam. Voltolini (2011) assevera que quando o curso dessa energia é minguido, quando olhamos para esse sujeito apenas como um ser natural que nasce, cresce, envelhece e morre a experiência humana se coisifica.

A palavra precisa ultrapassar o significado, a forma como o sujeito é inserido na linguagem torna-se um elemento necessário para que o nascimento de fato se produza, distanciando o ser humano do que, a priori, lhe é dado: a sua forma unicamente animal. É no social, na interação com o outro, pelas vias de identificação que o campo simbólico se materializa, mas o que eu espero do outro continua nas

entrelinhas, repercute e mantém um comportamento de que não se encontra a descrição.

Nesse sentido, Cavalcanti (2006, p.7) salienta que:

O filho vai sendo “moldado”, desde a infância por imagens e palavras - positivas e negativas – até o momento em que, planejada ou inesperadamente ele nasce. Expectativa, palavra derivada do verbo latino *expectare*, é sinônimo de espera, aguardo e esperança, vocábulos que falam de um futuro. Essa remissão dos acontecimentos para mais além é própria dos humanos, a esperança envolve a atividade abstrata e simbólica do pensamento. Nascermos enredados em uma trama simbólica conferida pelo nosso meio cultural e tempo histórico, em que as relações são estruturadas e modeladas.

Nesse ambiente cultural em que somos aguardados por um “véu simbólico”, que anuncia aos recém-chegados significações, muito embora encobertas, fazem parte dos tecidos que compõem a malha familiar e nessa dinâmica as identidades vão se construindo, porém de forma ilusória, pois estão presas ao desejo do outro (CAVALCANTI, 2006, p.07).

Antes mesmo da nossa chegada, uma gama de esperanças e ansiedades vão se entrelaçando. Será menino ou menina? Será estudioso? Vai puxar ao pai ou à mãe? A realidade psíquica se encarrega de fazer associações, que por mais divergentes que possa ser o novo integrante, haverá um traço, emoção comum ou sentimento que irá aproximá-lo dos pais, familiares ou grupo social a que pertence. Assim se processa a individuação, qualidade que nos diferencia do outro e ao mesmo tempo é infiltrada por um ponto de referência que marcará a sua história de vida.

Flesler (2012, p. 41) contribuirá ao dizer que:

Esse perfil não somente liberta os pais do destino que a biologia lhes outorga, como os coloca sob a égide de outro ponto de vista: o de uma lei não natural, não regulada pelo instinto, e sim pela castração, condição da economia desejante. Em outras palavras, desejar não é o mesmo que querer. Mais ainda, visto a partir da transmissão do desejo.

Apesar do ceticismo em relação às mensagens proféticas, Freud atentou para o fato de que um clima numa família, que preconizava tais feitos, poderia alimentar o desejo de grandeza e sucesso. Apropriando-se das palavras de Gay (2012, p.40), a respeito da postura adotada por Freud, o historiador diz: - “o menino de ouro dos Freud jamais faria algo errado – e não fez.” E continua, “sempre que a lembrava, confessou Freud, rapidamente enumerava seus êxitos”.

Gay (2012, p.39) ainda esclarece que:

Os boletins escolares que ele conservou rendem repetido tributo à sua conduta exemplar e notável desempenho em classe. Os pais, naturalmente, prediziam grandes coisas para ele, e outros, como professor de religião e amigo paternal Samuel Hammerschlag, reafirmavam de bom grado suas extremas e extravagantes expectativas.

Nota-se que a relação do Freud aluno rompia com qualquer tentativa metodológica de motivação. O desejo que o impulsionava rumo ao saber era inerente ao modelo de escola, aliás, nenhum saber científico foi capaz de paralisá-lo (KUPFER, 1989). Sua postura investigativa, autonomia e capacidade produtiva contradizem até as recomendações que ele mesmo proferira quanto à aplicabilidade do método psicanalítico às pessoas com mais de cinquenta anos, haja vista que Freud ultrapassou os 80 anos de idade, trabalhando e escrevendo incansavelmente (QUINODOZ, 2007).

Em todo o trabalho da edificação psicanalítica, Freud vislumbrava que suas descobertas pudessem servir de inspiração para a psicologia de um modo geral e para outros campos do conhecimento (GAY, 2012). Dedicou-se a tarefa de empreender uma descoberta científica baseada numa verificação e constatação clínica que oportunizou-lhe enfeites e o fez transitar por um atrevimento científico, criatividade, e, sobretudo, um esquema de originalidade (NASIO, 1999).

Em *Um Estudo Autobiográfico*, Freud (1925, p.75) faz-nos ter a percepção de que se orgulhava de ter sido um jovem sedento por conhecimento e fazia jus a toda a excepcionalidade que seus pais depositaram nele. No texto pós-escrito, em 1935, Freud admite que:

Dois temas ocupam essas páginas: a história da minha vida e a história da psicanálise. Elas se acham intimamente entrelaçadas. Esse Estudo Autobiográfico mostra como a psicanálise veio a ser todo o conteúdo de minha vida e com razão presume que minhas experiências pessoais não são de qualquer interesse ao se traçar um paralelo de minhas relações com aquela ciência.

O que se conclui é que, desde os dias de sua infância, Freud sustentou um lugar que agregava independência intelectual, coragem, atrevimento científico e postura especulativa, atributos que o acompanharam até o fim de seus dias. A rigor, pode-se pensar que, antes mesmo do nascimento, a criança já ocupa um lugar no alojamento familiar que a espera. As entrelinhas da história de Freud abrem precedentes sobre como o processo educacional atua na construção do sujeito transmite-lhe um desejo que lhe despertará a ânsia de saber.

Em continuidade, no próximo tópico, lançaremos um olhar retrospectivo sobre a trajetória trilhada por Freud durante a criação da psicanálise.



Figura 2- Sigmund Freud com seu pai em 1864

4.2 UM RETORNO: FREUD, A PSICANÁLISE, A ESCRITA E O ESTILO

Antes de adentrarmos na exposição dos fatos que revelam nosso interesse epistêmico, tentaremos compreender o que há por trás da noção *sui generis* da ciência psicanalítica para qual se tendem tantas outras questões que nos levam a pensar a análise molar, que Freud apresentou acerca do indivíduo. Um atributo específico do autor que, durante a construção do seu conhecimento sobre os enigmas mentais, não se reduziu a uma única maneira de observar os fatos, uma vez que, a qualquer manifestação do indivíduo, o olhar investigativo de Freud era acionado (QUINODOZ, 2007).

No desafio de entender a essência do pensamento do autor sobre um tema que pouco se ocupara, a educação, eis que surge a proeza de um retorno às produções literárias. Observemos os versos que compõem o Canto XXXIV, da *Divina Comédia*, grande obra literária escrita no século XIV. Escreve Alighieri (2003, p. 266) em sua narrativa que:

Para voltar do mundo à face clara/ Dessa vereda escusa penetramos/ De nós nenhum de repousar cuidara/ Virgílio e eu, logo após, nos elevamos/ Te que ao ledô céu as coisas belas/ Por circular aberto divisamos/Saindo a ver tornamos as estrelas.

Os dois primeiros versos nos chamam a atenção e lançam luz sobre o fio do tear que tece as concepções psicanalíticas. Curiosamente, Dante escreve que para podermos contemplar a clareza, antes passaremos por uma vereda, que no sentido dantesco, nos limpará e nos deixará, de certa forma, imunizados. Observa-se, primeiramente, um retorno realizado. Dante expressa, de maneira análoga, que somente puderam ver a face clara do mundo depois que saíram do lugar tenebroso, estranho em que estavam (ALIGHIERI, 2003).

De forma detalhista, a narrativa se desdobra num trabalho minucioso, em que a observação de traços, vestígios, rastros se torna de suma importância para ilustrar, de forma alusiva, a trajetória do poeta e revelar o caminho da saída do inferno e o alcance da perfeição (ALIGHIERI, 2003).

Interessante pensarmos na passagem trilhada por Dante. Os trilhos que compunham a trama eram compostos por palavras, lembranças, vivências, encontros, sonhos, prazeres, desprazeres, diálogos, que em um compasso metricamente ordenado, foram se desencadeando numa grande viagem artística que extravasou a era medieval e tornou-se um marco da literatura europeia.

O retorno proposto por Dante consiste no fundamento essencial desta grande produção literária e é visto como algo que nos avizinha do sofrimento, da inquietação, da criticidade e da denúncia. Através dessa aproximação é possível alavancar rumo a novas descobertas e promover rompimentos com formas impostas e repetitivas.

Nessa perspectiva, Agambem (2009) nos chama a uma reflexão: será que estar acomodados em nosso tempo nos impõe uma melhor maneira de enxergá-lo? Ou, para que haja uma melhor compreensão do presente deverá existir um estranhamento frente a ele?

Nesses termos, o que seria um estranhamento? Talvez, se considerarmos que em a *Metamoforse* nos deparamos com a vida de Gregor Samsa que, numa certa manhã desperta de sonhos intranquilos e se assusta ao ver seu corpo convertido em um inseto monstruoso (KAFKA, 2002, p.07). Gregor era o responsável pelo sustento da família e, de repente viu sua vida transformada num pesadelo ao assumir uma forma pouco convencional. O estranhamento de Gregor se resume em lamúrias, que o faz descrever os detalhes da rotina tediosa de sobreviver a partir de um novo corpo e, sobretudo, suportar a rejeição sofrida pelos que o cercam.

Fica evidente que diante da nova aparência, o retorno de Gregor é a lembrança de sua antiga forma. Forma que aprisiona, que propõe um encapsulamento, uma rigidez. Estranho pensar que nessa forma atual que Gregor se encontra a individualidade e a subjetividade humana não conseguem se adaptar. Afinal, Gregor é morto em seu quarto e seu corpo de inseto é descartado no lixo pela empregada da casa (KAFKA, 2002; RIBEIRO, 2016).

Observa-se que uma leitura de Kafka é, portanto, abrir-se ao conhecimento do absurdo e como isso se instala em qualquer coisa rotineira. Sua escrita, muito embora seja marcada pela “trivialidade do grotesco” (RIBEIRO, 2016, p.11 apud ANDERS,

1969, p.19), já nas primeiras linhas nos causa inquietação. Uma produção altamente descritiva que se transforma em agente de repulsa, nojo, estranhamento. Retira-nos a visualização do belo para o cômico, caricato, algo que desestabiliza, incomoda.

Em Freud somos transportados a uma vivência de estranhamento quando há uma correlação com algo assustador, infamiliar. A sensação agonizante descrita por Gregor diante da aparência estranha, assemelha-se com as observações que fazem Freud discorrer sobre uma espécie de sentimento semelhante quando nos deparamos com a “natureza desconhecida do estranho” (FREUD, 1919, p.236).

Interessante trazer as colocações de Freud (1919, p.242) acerca do assunto:

Quando passamos a rever as coisas, pessoas, impressões, eventos e situações que conseguem despertar em nós um sentimento de estranheza e de forma particularmente poderosa e definida a primeira condição essencial à obviamente selecionar. [...] A ameaça de ser castrado excita de modo especial uma emoção particularmente violenta e obscura.

O texto, *O Estranho*¹³, escrito em 1919, para se referir a tudo que deveria permanecer oculto vem à tona, e corresponderia também a algo que surge e causa um sentimento inesperado. Perante o inesperado, sentimos medo ou intolerância, ou em termos psicanalíticos, torna-se estranho por tocar nos resíduos da atividade mental, ou fazer emergir a nossa experiência de castração.

Amparado por essas perspectivas, Freud seguiu rumo ao isolamento, porém sempre na esperança de se refazer e levar sua ciência ao conhecimento de todos. Contudo, a ciência a que Freud se debruçara não objetivava dar respostas, pelo contrário, a psicanálise é que nasce da práxis e com ela seu *modus operandi*, baseado na vida rotineira e, por isso, em sua técnica: fale o que vier à cabeça, temos a comprovação de que a nova ciência pouco se importava com a linearidade dos fatos.

A produção escrita de Freud não era pontuada com um ponto final, antes, utilizava-se das reticências, em um caráter de continuidade e movimento. Movimento que

¹³ Traduzido do original *Unheimlich* em alemão. Freud (1919) procura uma tradução exata para o termo e o aproxima de *Heimlich*, traduzido para o português como familiar. *O Estranho*, tradução adotada pela Edição Standart, foi considerado por Freud como algo que já foi conhecido e tornou-se obscuro (explicação livre).

possibilitava-o criar, recriar, repetir e elaborar (GIOVANETTI, 2011; LEITÃO, 2018). Daí, a essência da psicanálise como prática transformadora. Uma repetição que permite o tropeço, no território estranho. O que isso quer dizer?

Para Giovannetti (2011, p. 244):

Num constante se refazer, a produção escrita de Freud colocava em evidência o movimento constante, não em direção ao conceito final e definitivo, mas em direção ao abandono, à despedida, ao exílio do conceito recém-encontrado, ressaltando a impossibilidade de conquista e de posse do território descoberto – o território do estrangeiro, do estranho, do Unheimlich, exílio do familiar e do estabelecido.

Isso posto, prossegue-se rumo aos esclarecimentos, mas não deixamos de nos interrogar: Se estamos propondo investigar como a educação comparece no discurso freudiano, qual a lógica do retorno às narrativas literárias? Pois bem, o que se percebe é que o texto literário estabelece vínculos sutis, atrelados a partir de elementos culturais, sociais, cotidianos, sonhos e talvez esses elementos nos instiguem a pensar nos aspectos que delinham a psicanálise.

Apropriando das palavras de Mezan (2019, p. 09), que em consonância diz:

Também aqui, razão e desrazão convivem – na alma humana como no pensamento do analista, seja este clínico, seja este teórico; também aqui, palavras e imagens se recobrem a todo momento, umas dando nascimento às outras num processo de engendramento recíproco e de muito esclarecimento.” [...] “Que belas metáforas para a psicanálise!” [...] Ah! Faces e interfaces da ficção que nos remetem à essência psicanalítica.

Ademais, o que propõe a psicanálise, senão um retorno? Na *História do Movimento psicanalítico* (1914), Freud nos revela a trajetória que a investigação psicanalítica os levava, ele e Breuer, rumo a fases anteriores vividas pelo sujeito. Escreve Freud (1914, p. 21) que:

Esta regressão nos foi conduzindo cada vez mais para trás; a princípio parecia nos levar regularmente até a puberdade; em seguida, fracassos e pontos que continuavam inexplicáveis levaram o trabalho analítico ainda mais para trás, até os anos da infância que até então permaneciam inacessíveis a qualquer espécie de exploração.

Essa é a lógica do retorno exposta aqui. Entender que seja qual for o fenômeno estudado pela psicanálise ou qualquer área a que a psicanálise seja convocada a se pronunciar, haverá sempre um retorno. Um retorno que se inicia com a queixa, com a inquietação, com a crítica e, acima de tudo, com a busca por esclarecimentos. Pergunta – qual a porta de entrada da obra freudiana? Freud sempre nos faz retornar e, talvez por isso, Giovannetti (2011, p.244 apud GIOVANNETTI, 1997, p.97) nos lembra que:

Onde começa a obra freudiana se nos seus trabalhos chamados pré-psicanalíticos, se em A interpretação dos sonhos ou se nos textos como neurologista, ou ainda em sua correspondência amorosa com Fliess esse “início” será sempre questionável dependendo do ponto de vista utilizado? Pois [...] é impossível ler um trabalho de Freud sem se referir aos anteriores e aos posteriores. Do mesmo modo, não há porta de entrada para sua obra, pois cada texto é, ao mesmo tempo, uma entrada ao novo texto e parte de todo o edifício. Da mesma forma não há saída.

De acordo com Gay (2012, p. 15), o propósito da vida de Freud era justamente agitar o sono da humanidade e tecer uma luta constante contra o “demônio da irracionalidade”. Dessa maneira, seja qual for a porta de entrada, a intimidade com o pensamento analítico de Freud, afinal ele se orgulhava de ser porta-voz da “verdade científica”¹⁴, deixava se imbricar por essa tarefa de forma tão sublime que, ao escrever sua autobiografia, assume o quanto a sua história de vida estava entrelaçada à teoria, a ponto de suas escolhas pessoais andarem lado a lado com a ciência psicanalítica (FREUD, 1925).

Mezan (2003) assinala que Freud considerava que aquilo que se constrói mediante uma observação minuciosa, pela inferência de fatos, pelo fidedigno trabalho, não poderá ser colocado em evidência, salvo nos casos em que outro trabalho, de igual teor investigativo, venha refutar ou agregar conhecimentos. Entende-se que, por mais que a escrita freudiana esteja recheada de atributos literários, apenas sinaliza o quanto ele fazia se valer das analogias para alicerçar os fundamentos teóricos e

¹⁴ Termo utilizado por Peter Gay (2012, p.15) para se referir à forma sublime que Freud se apropriava da tarefa científica (explicação livre).

evidencia que a ciência, a que ele tanto almejava, seguia formas de sistematizações distintas de descrever, classificar e agrupar fenômenos.

Paralelos que traçamos com as narrativas literárias. Afinal, Freud era amante da arte literária a ponto de expressar-se que teve que adotar “uma certa reserva frente a sua propensão subjetiva em conceder demais à imaginação na investigação científica” (GAY, 2012, p.42). Além disso, chega a reconhecer, durante a escrita do livro dos sonhos, que os dotes literários expressos nestes escritos eram estratégias para tornar a leitura mais leve. Ademais, a inspiração literária presente na sua escrita era pelo fato de que tal recurso o propiciava, além do prazer estético, uma fonte de inquietação e modelos para seu estilo, para uma produção pontilhada de citações literárias, dramáticas ou até novelesca (FREUD, 1900, MEZAN, 2019).

Pode-se dizer que Freud lança luz sobre os caminhos labirínticos da psiquê humana. A começar por ele próprio, pois a psicanálise representou para seu criador uma espécie de vínculo-duplo, um testemunho de sua prática clínica e pessoal. Não à toa que, para Giovannetti (2011), Freud é o tipo de narrador que vai se compondo enquanto narra.

A cura pela palavra não só era libertadora de significações, mas também apresentava o fascínio ou o enrijecimento das relações transferências, da repetição que opera como resistência ao tratamento e, acima de tudo, à investigação psicanalítica. Paralelos que traçamos com a narrativa literária. Freud foi um narrador que se colocou à escuta. Em suas recomendações médicas, deixa como legado para o novo médico não tomar nota, manter a atenção flutuante e se ocupar exclusivamente da tarefa de escutar (FREUD, 1912). Como se opera uma escuta psicanalítica? Uma escuta diversificada, pois o mais importante nesse processo é fazer com que o sujeito se escute.

Para Roudinesco (2016), este foi o aprendizado que levou o Dr. Freud a ofertar um espaço terapêutico em que o paciente ganhava voz. Uma atitude que redirecionava a prática da medicina do final do século XIX, cujo atendimento era centrado em práticas descritivas da patologia.

Nessa perspectiva, Roudinesco e Plon (1998, p. 82) nos dizem que:

Ao longo desses relatos de caso, o leitor da época assistia um abandono da clínica do olhar em prol de uma clínica da relação transferencial: uma renovação do tratamento dinâmico, oriundo dos antigos magnetizadores. Mas a verdadeira novidade advinha do fato de que os dois autores iam na contracorrente das descrições frias e recheadas de termos técnicos, de que os médicos da alma, seus contemporâneos, eram tão sequiosos. A fim de instigar a imaginação do leitor, privilegiavam, com talento, a narrativa romanesca em detrimento da exposição do caso, tendo a preocupação de explorar de maneira literária a geografia íntima das torpezas familiares de sua época a fim de tornar vivos e insólitos os dramas cotidianos de uma privada dissimulada sob as aparências da maior normalidade.

Em contribuição, Giovanetti (2011) precisará que Freud colocava em linguagem escrita aquilo que ouvia de seus pacientes. Se não bastasse, colocava também em linguagem escrita aquilo que à noite lhe apareciam nos sonhos. Desse modo, Freud não era apenas um narrador observador, era também um narrador personagem que, sobretudo, se preocupava em materializar o que descobria.

Esse ponto coaduna com a passagem ao ato em que Freud (1895) convoca Joseph Breuer, médico, amigo, e mestre que atravessou o caminho trilhado por ele, sobretudo durante os *Estudos acerca da histeria*, a publicar todo o empreendimento teórico e técnico que haviam construído no acompanhamento das jovens histéricas (QUINODOZ, 2007). Breuer, já cuidava de uma histérica e mediante alguns sucessos no tratamento da jovem “Anna O”¹⁵ fez brotar o interesse de Freud a aprender mais sobre a técnica hipnótica e método catártico (FREUD, 1895, p. 57).

Breuer era bem-conceituado, quatorze anos mais velho que Freud e já havia atingido o ápice profissional. Um homem que não hesitou em oferecer ajuda financeira para que o jovem amigo pudesse alçar voos em busca de novas descobertas. Embora o método catártico utilizado por Breuer consistisse em levar o paciente num estado hipnótico a reviver cenas traumáticas e, ao familiarizar-se com a cena, o paciente se livrava da perturbação neurótica do sintoma, havia indícios na técnica catártica que levou Freud suspeitar da sua eficácia. Contudo, Breuer distanciava-se das convicções teóricas cultivadas por Freud que permanecia pautado em observações clínicas e, se prendia na ideia, de que havia algo ligado à sexualidade que resiste, mesmo utilizando-se da hipnose de ter livre acesso aos conteúdos traumáticos. Uma relação

¹⁵ “Paciente histérica de Breuer 1880 a 1882. Uma jovem de educação e dons incomuns que adoecera enquanto cuidava do pai pelo qual era devotamente afeiçoada” (FREUD, 1925, p.27).

que foi intercalada por respeito, um sentimento paterno e que resultaria em uma espécie de coparticipação decisiva na formação da teoria psicanalítica. Uma amizade que além de ter propiciado grandes avanços para o tratamento dos sintomas neuróticos, ainda rendeu duas publicações pré-psicanalíticas a saber: i) Comunicação Preliminar em 1893), ii) Estudos sobre a Histeria em 1895, (FREUD, 1895, 1914; QUINODOZ, 2007; GAY,2012; ROUDINESCO, 2016).

Segundo Roudinesco (2016), por mais que o início da psicanálise seja alvo de discussão e controvérsia, na historiografia sua origem permanece atrelada ao método catártico de Joseph Breuer. Não que isso a desvencilhe da herança dos antigos tratamentos magnéticos inaugurados por Mesmer¹⁶, pelo contrário, aliança a certeza de que dos debates entre hipnose e sugestão, a psicanálise, foi a única escola a se manter e a reivindicar o inconsciente e a sexualidade como dois grandes elementos essenciais para se chegar à subjetividade humana.

Para a autora, os *Estudos sobre a Histeria* demarcam os primórdios da psicanálise, considerados por ela a “certidão de nascimento da prática psicanalítica”, principalmente pela contribuição de duas jovens, Bertha Pappenheim e Fanny Moser, respectivamente, Anna O e Frau Emmy Von N, pacientes que ensinaram a Freud as técnicas principais do trabalho analítico: “a cura pela fala (Talking cure) e a clínica da escuta” (ROUDINESCO; PLON,1998, p.603).

A saber, o termo psicanálise foi mencionado por Freud inicialmente em 1896 e, desde então, já assumira uma forma definitiva que nomeasse sua teoria. Mesmo se apropriando da nomenclatura, Freud não deixou de render créditos ao seu primeiro mentor, já que a “*psico-análise*” era sucessora do tratamento catártico, praticado por Joseph Breuer, no acompanhamento das pacientes histéricas, como já foi dito, mulheres que abriram precedentes para uma clínica implicada com a escuta interior (ROUDINESCO; PLON, 1998p. 64).

¹⁶ Popularizou a doutrina do magnetismo animal, que daria origem ao hipnotismo (hipnose) inventado por James Braid (1795 – 1806), à sugestão e à teoria da transferência (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 509).

Isso nos leva a reafirmar com Roudinesco (2016) que é nesse contexto que nasce a Psicanálise, nova forma de pensar que causa um estranhamento em um ambiente densamente marcado pela propagação do darwinismo no interesse da intelectualidade. Nota-se que, o modo como Freud discursou sobre a psicanálise retrata uma infinidade de questões que não se limita ao interesse em desvendar as possibilidades terapêuticas para os sintomas neuróticos. À capacidade de produzir conhecimento, ele introduz o inconsciente, e este denuncia o desejo que acaba por atravessar o discurso. Uma questão se abre: De onde Freud tirava tanta força e entusiasmo?

De acordo com Gay (2012) que no pensamento de Freud era forte a convicção que a ciência teria que ter um compromisso com a realidade e com a objetividade, independente da crença e preconceitos do investigador. Entende-se que esta é a razão para depararmos com um Freud tão preocupado em descobrir uma ciência que conseguisse explicar o funcionamento psíquico, e que, respondesse aos anseios científicos da sociedade médica vienense.

Nesse sentido, Mezan (2003, p.16 -22) assinala que:

Freud é o inventor da psicanálise, disciplina que postula que todo ato e todo conteúdo psíquico são determinados, em grande parte, por motivos e desejos inconscientes. Tomar exemplos de sua vida pessoal implica, portanto, a obrigação de analisá-los, isto é, revelar a um público anônimo e presumivelmente hostil seus próprios motivos e desejos inconscientes, os quais, como os de qualquer pessoa, são fundamentalmente estranhos à moral convencional.

Para Roudinesco (2016) o grande desafio de Freud foi implantar um novo discurso, delinear uma visão científica, que não se aparelhava ao positivismo, muito embora fosse ele positivista. A autora enfatiza que a linguagem técnica e a preocupação com áreas biológicas decorrentes de sua formação médica presentes nos seus primeiros escritos é em detrimento dessa concepção filosófica fortemente presente na produção científica do século XIX e das práticas experimentais da época, centradas, exclusivamente numa lógica determinista. Entretanto, Gay (2012, p.162) complementa que “quando lhe era conveniente, Freud, o positivista e antimetafísico por princípio, não se importava em invocar um ancestral um filósofo”.

Pois bem, talvez essa iniciativa já predissesse que o estatuto da nova descoberta ordenaria o nascimento de um sujeito dotado de desejo, pouco comprometido com a lógica racionalista que sustentaria a psicanálise juntamente com outras bases teóricas: o complexo de Édipo, as resistências e a sexualidade. Pode-se dizer que a prática psicanalítica produzia a seiva do arcabouço teórico da ciência psicanalítica. o que nos leva a asseverar que percorrer o pensamento freudiano em busca de suas elaborações, sejam clínicas ou culturais, é ter ciência que encontrará no meio do caminho uma infinidade de metáforas e mitologias.

Talvez, as palavras de Mezan (2003, p. 29) traduzam de maneira fiel tal prerrogativa:

Quanto ao conteúdo e sentido da psicanálise, não há como escapar à impressão – de resto verdadeira – de que “esta obra exigia esta vida”, de que ambas se comunicam pelo interior, de que, em suma, era preciso ser Freud para inventar a psicanálise e era preciso inventar a psicanálise para que Freud pudesse ser Freud.

Segundo Gay (2012), por mais que o método científico e proposições defendidas por Freud pareça inusitado, abominável ou tenha angariado desfavores à ciência do inconsciente, o que se sabe é que o autor deixou como herança um grande legado intelectual e um imenso material para especulações e desafios para o campo da pesquisa. Enquanto investigador da vida anímica, ele objetivava acentuar o poder de transformação da palavra. Talvez, por esta via, as profissões mediatizadas pela palavra não denunciasses apenas o impossível, mas um imenso material para especulações e desafios para o campo da pesquisa.

Peter Gay (2012, p.118) confirma que:

Freud iria remodelar seu mapa da mente, refinar a técnica psicanalítica, rever suas teorias das pulsões, da angústia e da sexualidade feminina, e invadir a história da arte, a antropologia especulativa, a psicologia da religião e a crítica da cultura.

Nas palavras de Nasio (1999, p.09):

Freud quanto ao profissional experiente, que - a exemplo do criador da psicanálise- volta incessantemente aos fundamentos da teoria. Lembremos os numerosos textos em que Freud retoma as bases da sua doutrina para ressaltar os seus aspectos essenciais, como fez, por exemplo, no seu último escrito, *Esboço de psicanálise*, que ele redigiu quando fez 82 anos. O que ocorreu então? Algo extraordinário. Ao escrever o *Esboço*, Freud inventou ainda novos conceitos. É assim que a volta aos fundamentos comporta muitas vezes a gestação inesperada do novo. O ensino se transforma em pesquisa e o saber antigo em verdade nova.

Um ponto que merece a nossa atenção, trazido em *Um Estudo Autobiográfico*, obra preciosa em que Freud (1925) faz uma retomada, desde o seu nascimento, analisando sua produção intelectual e declara que no curso da investigação foram necessárias várias retomadas, conseqüentes modificações e aprimoramento de alguns conceitos que a experiência analítica o permitia elaborar. Um momento em que o autor relembra com veemência algumas vivências importantes, encontros e desencontros com mestres e discípulos, e, sobretudo, concebe a psicanálise como uma criação provinda da alma.

Em seu estudo autobiográfico Freud (1925) reforça o entusiasmo sobre a pessoa de Charcot, acrescenta que além do vislumbre e encantamento pela genialidade científica do mestre, outra característica do sábio homem lhe arrancava suspiros - um professor - que muito embora fosse decidido em suas colocações, recebia de modo afável as objeções dos seus aprendizes. Predicados que, na concepção de Freud, faziam de Charcot digno de toda excelência (FREUD, 1925; KUPFER, 1989; GAY, 2012).

Assim, rememora Gay (2012, p. 65):

Mas o mais importante é que, desde o começo, Freud ficou deslumbrado com Jean Martin Charcot. Por cerca de seis semanas, ele trabalhou no estudo microscópico de cérebros infantis no Laboratório Patológico de Charcot, na Salpêtrière. [...] Mas a presença poderosa de Charcot afastou-o do microscópio e impeliu-o a uma nova direção para a qual, conforme alguns sinais visíveis, já vinham se encaminhando: a psicologia. [...] o estilo científico e o encanto pessoal de Charcot dominaram Freud, ainda mais do que seus ensinamentos específicos. “Ele era sempre estimulante, instrutivo e brilhante”.

O amor pelo saber, impregnado do espírito investigativo de Freud (1925), demandava por parte dele algo que era dele, mas que ele via no nobre professor. Um encontro

que propiciou a Freud muita informação, em que ele pôde gloriar-se e confessar como era fascinante apreciar os ensinamentos que lhe foram possíveis desfrutar no tempo em que estudou na Salpêtrière. Mesmo assim, Costa e Kupfer (2016) colocam que, embora as contribuições de Charcot tenham servido de mola propulsora para o desenvolvimento da técnica psicanalítica, um aprendizado tão frutífero ensejou um ar de descontentamento por parte de Freud.

Em Costa e Kupfer (2016, p.77) temos que:

Charcot afirmava que a etiologia da histeria se devia à hereditariedade, que se tratava de uma degeneração e, além disso, “negava à hipnose qualquer valor como método terapêutico” (Freud 1983/1996f, p.31). Freud (1892-94/1996c, 1893/1996f) não conseguia coadunar essa ideia com a prática de Charcot de reproduzir artificialmente as paralisias histéricas. Ele apontava as contradições e fazia objeções à teoria etiológica de Charcot.

Para os autores, a insatisfação sentida por Freud era evocada pelo fato da sugestão hipnótica praticada por Charcot não se empenhar em decifrar os enigmas mentais, ou seja, a intenção de Charcot era apenas fazer demonstrações dos achados científicos. Observa-se que as aspirações de Freud contradiziam com essa postura do nobre professor francês, pois ele acreditava que existia um fator ligado a influências sexuais que poderia decifrar a etiologia das neuroses histéricas, com isso dar fim ao sofrimento das pacientes.

Fica a constatação de que Freud era uma espécie de mutante ávido em busca do conhecimento e realização, talvez por este motivo a falta de satisfação e a decepção com a técnica de Charcot, fosse na verdade pelo simples fato de ainda não ter atingido um ideal. Psicicamente, como defendido por ele, a não realização de um ideal faz emergir um sentimento de culpa inconsciente, revivescência da castração.

Enfim, Costa e Kupfer (2016) dizem que Freud queria mais! Repudiava tanto a técnica hipnótica de Charcot por não curar por completo os pacientes e priorizar apenas aspectos nasográficos da histeria. Mas repudiava também a novidade do componente sexual, na origem das neuroses histéricas, que tanto atormentava seu pensamento. A convicção de que existe algo ligado ao fator sexual sendo o agente causador dos

sintomas neuróticos foi, o fator que o afastou de seus companheiros que rejeitavam qualquer tipo de aproximação com a ideia (FREUD, 1914).

Na *História do Movimento Psicanalítico*, Freud (1914, p.23) descreve que:

O consolo que tive em face da reação negativa provocada, mesmo no meu círculo de amigos mais íntimos, pelo meu ponto de vista de uma etiologia sexual nas neuroses – pois formou-se rapidamente um vácuo em torno de mim-, foi o pensamento de que estava assumindo a luta por uma ideia nova e original. Mas, um belo dia, vieram-me à mente certas lembranças que perturbaram esta idéia agradável, mas por outro lado, me proporcionaram uma percepção (insight) valiosa dos processos da atividade criativa humana e da natureza dos conhecimentos humanos. A idéia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos² de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam.

O que se percebe na fala de Freud é que, em um tom de agradecimento, tece inúmeros comentários em relação ao apreço que nutria pelos extraordinários mestres, embora num gesto modesto não demonstre o quanto era um discente dedicado e com profundo desejo pela aprendizagem.

Prosseguindo, Roza (2009, p. 33) diz que:

O que Charcot não esperava era que dessas narrativas surgissem sistematicamente histórias cujo componente sexual desempenhasse um papel preponderante. Estava selado o pacto entre a histeria e a sexualidade; pacto que foi recusado por Charcot e que se transformou em ponto de partida e núcleo central da investigação freudiana.

Desse modo, a sexualidade o fez trilhar caminhos controversos às aspirações dos amigos e mestres. Mesmo diante das objeções, o psicanalista vienense considerava-a o fundamento essencial para seguir seu caminho e traçar sua própria percepção de tratamento. Acrescenta Freud (1895, p.283) que:

Em primeiro lugar, fui obrigado a reconhecer que, na medida em que se possa falar em causas determinantes que levam à aquisição de neuroses, sua etiologia deve ser buscada em fatores sexuais. Seguiu-se a descoberta de

que diferentes fatores sexuais, no sentido mais geral, produzem diferentes quadros de distúrbios neuróticos.

Em tese, podemos encerrar a ideia de que a psicanálise é gerada numa época determinada e por um homem determinado a construir um grande saber (MEZAN, 2003). Os fatores sexuais simbolizavam a sementinha plantada, e que, a partir disso, deveria ser cultivada para colher os novos frutos. O que se observa é que onze anos após escrever *A História do Movimento Psicanalítico*, quando enfim dedica-se a escrever seu *Estudo Autobiográfico*, já nas primeiras declarações, encontra-se nitidamente sua predileção pela tarefa docente e o quanto enaltecia aqueles homens a quem teve a oportunidade de sugar e saciar sua fome feroz por conhecimento. Homens a quem o discípulo Freud devia respeito e serviram-lhe de modelo (FREUD, 1925).

Mesmo se afastando, uma vez que suas concepções teóricas eram distintas das aspirações daqueles mestres, ao rememorar-se, Freud deduziu que se sentia aliviado e se comprazia com a sensação de dever cumprido. Percebe-se que os três homens lhe transmitiram um conhecimento sem que pudesse ter noção que estariam delegando algo ao ambicioso médico. Mesmo sem compreender no momento, o ensinamento permanecia de forma latente em seus propósitos e de alguma forma o direcionava em busca da grande descoberta: a sexualidade infantil.

Nessa esteira, Voltolini (2011, p.33) nos diz que por mais que Freud se sentisse em dívida para com aqueles mestres, o novo saber foi concebido e “coube a ele trazê-lo ao mundo”. Segue o autor defendendo que é nesse sentido que a Psicanálise se implica nas questões educacionais. Ao revelar que existe algo da subjetividade que aparece, que faz o indivíduo doar-se na busca do conhecimento, que não está atrelado somente ao par ensino-aprendizado, conforme o discurso motivacional de muitos educadores.

Um aspecto instigante, que entra nessa discussão, é a diferenciação do que consiste no ato de transmitir e de ensinar. Para Voltolini (2011), trata-se de vocábulos que são comumente utilizados como sinônimos, quando se entende que a função primordial da educação é transmitir um legado cultural que possibilite a perpetuação de crenças,

costumes e intelectualidade. A ética da psicanálise está centrada num sujeito desejante, faltoso, o que nos possibilita a pensar no que se interpõe entre a cisão e atos conscientes. O que se sabe é que a educação com as explicações lógicas procura suturar essa abertura exigindo um procedimento que estanque a temática.

Nesse sentido, Voltolini (2011, p.35) salienta que:

Freud cria aqui uma distinção nunca antes formulada, cujo quilate só a psicanálise está em condições de acusar: transmitir versus ensinar. En-signar quer dizer “pôr em signos”, o que exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma certa significação. Já “transmitir” indica, feito um vírus que passamos adiante à nossa revelia, ausência de intenção consciente e, conseqüentemente, de qualquer possibilidade de maestria.

Se o ato de transmitir é algo que independe de uma ação volitiva, podemos considerar que, no processo educativo, prevalecem fatores que fogem ao desejo consciente do educador e que se torna impossível controlar. Um dilema é posto aqui: como falar em educação se, nesse processo, lidamos com algo que se transmite à nossa revelia? Isso posto, pensemos no fato do que se transmite. Em psicanálise, o modo de ver o processo educacional sinaliza um distanciamento entre o ensinar e o transmitir. Muito embora sejam processos concomitantes, o ensinar estaria vinculado aos processos conscientes. Na via da transmissão, estaria aquilo que escapa: i) as identificações, ii) as idealizações, iii) manifestações inconscientes. Fatores que se interpõem e nos fazem pensar na questão ética da psicanálise, enquanto lente teórica, que promove a reflexão acerca das questões subjetivas (IMBERT, 2001; VOLTOLINI, 2011).

A esse respeito, recorremos às palavras de Voltolini (2011, p.32) que discorre acerca de:

[...] outro momento, no texto “Sobre a história do movimento psicanalítico”, Freud dá um exemplo pessoal dessa influência fora de controle que um mestre pode ter sobre o aluno. Revendo a questão da autoria da descoberta do peso da sexualidade na etiologia das neuroses, diz acreditar tê-la aprendido de três mestres. O ponto curioso é que ele menciona que nenhum desses mestres estaria disposto a reconhecer o ensino dessa ideia, que, aliás, nem sequer admitiam como verdadeira. Como alguém pode ensinar algo que, a rigor não sabe?

segundo Voltolini (2011) a fala do autor nos leva a pensar numa suposição transferencial. Ainda afirma o autor que Freud deixa transparecer que o saber transferido a ele e que lhe fora fundamental no processo da construção da sua teoria, além de ter sido a chave da grande superação em relação aos mestres, fora algo transmitido à revelia dos ensinantes.

Ainda, as observações acima retratadas nos colocam diante da impossibilidade da maestria. Questões demasiadamente importantes e que promovem uma reflexão: Qual o alcance de uma fala endereçada a alguém mediante a transferência? Logo, somos levados a entender que tal fala não é uma fala qualquer. Ressoa, articula, elabora. – O tempo? O processo de elaboração não encerra no momento e no encontro.

Em suma, Costa e Kupfer (2016) argumentam que a grande verdade é que, durante a convivência com Charcot e demais mestres, Freud percebeu que havia mudado algo dentro de si, captou algo que lhe fora transmitido e ainda que prosseguisse rumo a sua grande conquista, precisou rever suas convicções e separar-se da investigação científica que o aproximava da neuropatologia e da localização anatômica. Na opinião dos autores, o contato com pessoas tão ligadas às ciências médicas o exauriram e o faziam sentir-se desarraigado de suas metas e opiniões. Pergunta - Como se abdicar de suas verdades e se arriscar no enfrentamento de críticas e incredulidades?

4.3 CARTAS A FLIESS – DEPOIMENTOS, PAIXÃO E CRIATIVIDADE

Todavia, um retorno às correspondências com Fliess não invalida nossas perspectivas. Segundo Masson (1986, p. 02), estas cartas constituem um arquivo documental da história da psicanálise que revelam com precisão e infinidade de detalhes os pensamentos que conduziram Freud as suas descobertas. Nelas, conhecemos com intensidade os desejos, as angústias, as decepções do nosso autor em pleno ato da criação. Por isso, trata-se de uma herança escrita que permitiu “mapear as origens e a evolução da psicanálise”. A pensar que a ligação de Freud com Fliess começa com um Freud na posição de professor e termina justamente quando ele recebe a nomeação de professor extraordinário.

Relata Masson (1986, p. 01) que:

Na época em que se iniciou a correspondência, Freud era um professor de neuropatologia de trinta e um anos, lecionando na universidade de Viena. Recém-casado com Martha Bernays, acabara de montar seu consultório de clínica neurológica. [...] Fliess, de vinte e nove anos, era já um otorrinolaringologista de sucesso em Berlim. No outono de 1887, foi a Viena estudar com alguns especialistas e, ao que parece, o célebre médico Josef Breuer (1842-1925), então mentor, colega e amigo de Freud, sugeriu que Fliess assistisse às aulas de Freud na universidade. Poucos meses depois, quando Fliess já havia retornado a Berlim, Freud escreveu a primeira de uma longa série de cartas.

É certo que as cartas enviadas ao amigo Fliess constituem uma estimada fonte de informação e nos permitem acompanhar a redação dos primeiros escritos psicanalíticos. Ampliando nossa discussão e trazendo para o campo da educação, observa-se que o início de uma relação intensa, fecunda, cujo ajuntamento entre mestre e aluno arrancou de Freud uma verdadeira devoção à pessoa do amigo, nos faz inferir que Freud se desloca do lugar de suposto saber e passa a ocupar o lugar do sujeito da falta. Assim, Monteiro (2002, p.14) assinala que:

Marcado pela falta, quando o sujeito se endereça a outro, supõe neste outro o saber sobre seu desejo, sobre isto que lhe falta (o objeto *a*). O que o sujeito procura no outro é, de certa forma, recuperar o estado mítico de completude; o sujeito espera que este outro ofereça-lhe o reconhecimento, em última instância, o amor. [...] E, portanto, a busca pelo saber sobre o desejo que faz o sujeito apostar na transferência. No entanto, não há saber sobre o desejo, e cada sujeito é, permanentemente, um sujeito desejante.

O encantamento de Freud é evidenciado a cada nova correspondência. O tempo dedicado à estimada amizade foi permeado de extrema generosidade por parte de Freud, que tinha aquela relação como uma intensa aproximação amorosa. Durante os anos em que trocaram correspondências, instaurou-se uma espécie de dependência da presença do amigo que, aliás, por algum tempo, configurou-se como o único público com que o nosso autor podia contar (GAY, 2012).

No período de isolamento, a correspondência também ficara afetada. Em quatro de maio de 1896, nos relata Masson (1986, p.186) que Freud escreve ao amigo:

Estou trabalhando na psicologia, vigorosamente e na solidão; ainda não posso enviar-lhe nada que esteja sequer meio concluído, por mais que eu reduza meus padrões concernentes ao que está concluído. Acredito, com firmeza cada vez maior, na teoria química dos neurônios; parti de pressupostos semelhantes aos que você descreveu, mas agora estou emperrado, depois de ter quebrado a cabeça com isso ontem. [...] Estou tão isolado quanto você desejaria. Alguém deu instruções para que eu fosse abandonado, pois um vazio está-se formando a meu redor. Até aqui, tenho suportado isso com equanimidade.

Ainda, em Masson (1986, p.314) encontramos:

Refreei-me porque, incentivado por seus comentários generosos, quis enviar-lhe outro capítulo do sonho antes de você sair de Berlim. Vejo, porém que não consigo terminá-lo. Para minha alegria, o tempo passou depressa. Fui informado que você virá dentro de dez dias. Modificarei o que você quiser e aceitarei de bom grado as contribuições. Estou imensamente feliz por você me estar oferecendo a dádiva do Outro, do crítico e leitor – e, ainda por cima, /um outro/ de sua categoria. Não consigo escrever inteiramente sem platéia, mas não me importo nem um pouco em escrever só para você.

No decorrer de toda a criação da *Interpretação dos Sonhos*, essa ligação com Fliess era sentida como um bálsamo para suas apreensões e fomento para criatividade. O relacionamento revelava uma questão que ele teorizou no livro dos sonhos sobre a relação de duplicidade. Desde a infância, um amigo estimado e um inimigo detestado eram fundamentais para um bom equilíbrio da sua vida emocional. Sendo assim, durante toda sua trajetória de vida, houve alguém que exercia o papel do amigo fiel e inimigo necessário (MASSON, 1986; GAY, 2012; ROUDINESCO, 2016).

O que se pode perceber é que, nesses escritos, testemunha-se uma amizade hercúlea, a qual despertava os mais íntimos sentimentos de Freud, sobretudo, nos assuntos relativos à vida profissional (MASSON, 1986). Torna-se inevitável dizer que em algumas declarações já é possível fazer-se inferências do que Freud pensava a respeito da tarefa docente e de como o desejo do professor está implicado no fracasso ou sucesso do seu ofício, fato que mais adiante voltaremos a mencionar.

Apresentaremos em seguida uma carta, que procuramos transcrevê-la na íntegra e que nos leva a vagar sobre a personalidade de um homem que tinha fraquezas, limitações e, ao mesmo tempo, que se apresentava com uma força e determinação

que o fizeram ser chamado por alguns de seus comentadores ‘de leitor incansável’, movido por uma “ânsia de conhecimento” (KUPFER, 1989, GAY, 2012, p.40).

Eis a carta endereçada a Wilhelm Fliess traduzida por Masson (1986, p. 278 - 279):

Viena, 5 de novembro de 1897

IX., Bergasse 19

Querido Wilhelm,

Não tenho nada para escrever, de fato: isso só acontece num momento em que a gente precisa de diálogo e de incentivo.

Quando escrevi pela última vez, não sabia coisa alguma sobre os pormenores do resguardo de Mela. De lá para cá, ele [Oscar] falou abalado e, mais uma vez, assumiu o ar de falsa autoridade por meio do qual silencia o que há de neurótico nele. Nesse meio tempo, ficou mais calmo, porém a necessidade da laparotomia ou de renunciar a outros filhos sem dúvida anuviará seu estado de espírito por algum tempo. Dizem que a jovem mãe está agora muito animada e bem-disposta; naturalmente, ainda não a vi. Falei com a Srta. Marie, que está enamoradíssima de meu novo sobrinho – que, como pude observar, vai conquistando cada vez mais até mesmo seu frio coração paterno. É curioso que a literatura se esteja voltando tanto agora para a psicologia das crianças. Hoje recebi outro livro sobre o assunto, da autoria de James Mark Baldwin (1). Portanto, sempre se é filho da época em que se vive, mesmo naquilo que considera ter de mais próprio.

A propósito, sinto calafrios ao pensar em toda psicologia que terei que ler nos próximos anos. No momento, não consigo nem ler, nem pensar. Estou completamente esgotado pela observação. Minha auto-análise está novamente parada, ou melhor prossegue lentamente num filete, sem que eu entenda nada sobre o rumo que vai tomando. Nas outras análises, minha última ideia sobre a resistência tem continuado a me ajudar. Recentemente, tive a oportunidade de retomar uma ideia antiga e já publicada sobre a escolha da neurose, a saber, que a histeria está ligada à passividade sexual; a neurose obsessiva, à atividade. No mais, a coisa prossegue muito devagar. Como não sei fazer nada além de analisar e não estou inteiramente ocupado, fico entediado à noite. Minhas aulas (2) são frequentadas por onze alunos, que ficam lá sentados com lápis e papel e ouvem uma quantidade execravelmente pequena de coisas positivas. Desempenho diante deles o papel de um caipira (3) da neuropatologia e teço comentários sobre Beard, mas meu interesse está em outro lugar.

Você não disse nada sobre minha interpretação de O edipus Rex e de Hamlet. Como não falei com mais ninguém a esse respeito, pois bem posso imaginar antecipadamente a rejeição atônita, gostaria de receber de você um comentário sucinto sobre ela. No ano passado, você rejeitou muitas de minhas idéias, com boas razões.

Recentemente, fui convidado para uma noite estimulante por meu amigo Emmanuel Löwy, que é professor de arqueologia em Roma. Ele é um estudioso tão criterioso quanto honesto e é um ser humano decente, que me faz uma visita por ano e, em geral me mantém acordado até as três da manhã.

Está passando férias de outono aqui, de onde mora sua família. Quanto a Roma dele...

10 de novembro. Estou tremendamente alegre com o modo como você tem saído – com o fato de seus números se estarem combinando harmonicamente para formar uma estrutura. Mas também o invejo porque, mais uma vez, não tenho a menor idéia de onde estou e ando muito amolado comigo mesmo. Vou forçar-me a escrever o /livro sobre o/ sonho para sair disso. As datas da família Bernays (datas de nascimento) estão sendo compiladas para você. Ainda estamos à espera de uma resposta da Mama, que está em Merano. Temo que algumas delas sejam datas judias.

Algo se despedaçou em Oscar em consequência do triste período de espera. Temo que ele se transforme agora num completo filisteu e desista de qualquer esperança de outros filhos. Mas não o deixe perceber nada (no seu caso, um lembrete supérfluo).

Estou pensando muito seriamente em voltar a explorá-lo por um dia, a coisa só funciona quando conversamos, e sinto uma falta imensa do prazer intelectual de entender algo novo. Com vistas à economia, gostaria de saber se você tem planos de vir aqui no Natal.

Com minhas saudações cordiais a você, mulher e filho,

seu

Sigm.

P.S. Oli está ficando malcriado e exuberante, tem-se saído pior na escola e perdeu o primeiro dente (19 de fev. de 1891).

As confissões transcritas ensinam-nos que Freud escreveu sobre si utilizando-se da mais legítima sinceridade. A leitura da carta propicia, de maneira direta e profunda, um adentramento no pensamento do nosso autor que tanto contribuiu para modificar os contornos intelectuais em que vivemos (MASSON, 1986).

Nota-se, ainda, uma preocupação de Freud (1900) com a escrita e a dificuldade de concluir *A Interpretação dos Sonhos*, e a julgar pelas palavras descritas, observa-se o quão angustiante eram os momentos em que a escrita não fluía. Pode-se inferir que, neste momento, Freud já cunha o conceito de resistência, demarcando inclusive os impasses e as impossibilidades em atingir a amplitude de nossas ações conscientes. Curiosamente, Freud adorava passear nas montanhas durante o período de férias e sempre levava o manuscrito. A tranquilidade do ambiente servia-lhe como inspiração, e, talvez por este motivo, *A Interpretação dos Sonhos* metaforicamente tenha sido considerada pelo autor como uma viagem imaginária, um roteiro envolvente que se inicia com uma caminhada pela floresta negra. Na medida em que avança, o leitor é conduzido ao pico da montanha (GAY, 2012).

Uma similaridade que nos faz lembrar o caminho trilhado por Dante, na *Divina Comédia* (ver item 3.1), e perceber o quanto Freud não desperdiçava as experiências vividas. O movimento e toda essência que captava em sua observação, seja artística, paisagística, ou simplesmente no aguçado modo de ouvir, eram devidos a uma leitura de espreita que o habilitava a escutar vários contextos, levantar hipóteses e produzir novos conhecimentos.

O livro dos sonhos inicia com um retorno à literatura científica. Durante o primeiro capítulo, Freud produz uma revisão bibliográfica sobre o tema sono, inclusive recorre ao pensamento de Aristóteles que já versaria sobre o conteúdo onírico ser objeto de estudo psicológico. Traceja a diferenciação do modo em como a antiguidade considerava o sonho, colocando-o como uma obra divina e, por fim, elabora “um método mediante o qual o conteúdo inteligível de um sonho pudesse ser substituído por outro compreensível e significativo” (FREUD, 1900, p. 42).

Uma produção teórica em que várias pretensões estão inclusas; um momento de ousadias e desejos conflitantes do autor, mas, sobretudo, o descobrimento do complexo de Édipo. Observa-se, nas transcrições de Masson (1986, p. 304-305), que, em 15 de março de 1898, Freud escreve a Fliess: “o elemento do sonho que talvez lhe pareça estranho encontrará uma explicação mais adiante (minha ambição). Primeiramente, preciso estudar a lenda de Édipo – ainda não sei onde”.

Gay (2012) argumenta que o estilo proposto na ordenação da obra provocaria uma revolução intelectual. Não à toa que a nova ciência surge com a perspectiva de romper com diversos paradigmas e, principalmente, com uma nova forma de compreender os distúrbios psíquicos. Em outras palavras, vale dizer que a escrita desse livro compreende um mosaico de sentimentos, desejos e, sobretudo, marcaria um tempo em que Freud precisava para vencer suas resistências interiores.

Isso também nos permite pontuar com Gay (2012, p.120) sobre o trabalho que historicamente marca o início da Psicanálise:

Condiz bem com o ânimo desafiador de Freud. Ao ler as provas em setembro de 1899, ele predisse a Fliess que haveria uma gritaria escandalizada, uma verdadeira “tempestade” sobre o absurdo, a insensatez que havia escrito: “Aí é que realmente vou ouvir deles!”. Seu livro dos sonhos ia deixar inabalados os poderes superiores de Viena; os professores sem imaginação que haviam considerado um conto de fadas, os burocratas intransigentes que não lhe concederiam uma cátedra dificilmente se converteriam a suas concepções.

Importante mencionar que tais declarações se referem ao tempo tortuoso em que Freud ansiava pela cátedra professoral. Um título que lhe renderia prestígio e aceitabilidade no território vienense. Segundo Gay (2012, p. 151), foram anos de espera e rejeição, antes de se tornar o “Herr Professor” e conquistar na fileira da humanidade laboriosa um lugar. Percebe-se que Freud deixa escapar uma crítica aos professores sem imaginação, dirigida aos mestres da época. Pessoas que negaram a majestade da sua escrita, a forma minuciosa de colher dados para investigação científica e não hesitavam em menosprezar os dotes criativos do psicanalista vienense, que escapavam ao controle e ao rigor científico pautado apenas na objetividade.

Ademais, alguns biógrafos de Freud, ao comentarem sobre o livro dos sonhos, consideram uma produção que resulta a peça central de sua obra, demonstração vívida da reação do autor diante da grande perda em decorrência do falecimento do pai, Jacob Freud, em novembro de 1899, do desejo em conhecer e visitar a cidade de Roma e pôr fim alcançar a posição social que o faria romper com todo descaso e abominação que Viena atribuía a sua elaboração teórica (MEZAN, 2003).

Para além das intenções científicas, percebemos que ao se apropriar de fragmentos do passado para compreender o presente, percurso trilhado na *Interpretação dos sonhos*, é que Freud alcunha a Teoria da fantasia e descobre a riqueza da vida psíquica. No entanto, críticos, ao comentarem o livro dos sonhos, consideraram que apesar de toda dedicação e grandiosidade dos escritos contidos “qualquer esperança de ampla aceitação que Freud pudesse nutrir mostrou irrealista” (GAY, 2012, p. 21).

Irrealista? Sim, aliás, esse ponto por si só comunga com a descoberta de Freud e suas elaborações acerca do inconsciente, afinal, não podemos nos esquivar do fato de que ao anunciar às descobertas do inconsciente, Freud descentraliza o homem da

sua racionalidade. Roza (2009, p. 23) cita, que desde “Descartes, o sujeito ocupava lugar do conhecimento e da verdade”. Ao apontar a psicanálise como a terceira grande ferida narcísica sofrida pela humanidade, Freud (1917) abala as estruturas do saber ocidental centrado na razão e na consciência.

Uma discussão presente em “*uma dificuldade do caminho da psicanálise*” em que Freud (1917) realiza uma explanação clara e assertiva sobre a teoria da libido e sinaliza a importância da motilidade da energia psíquica para uma sanidade completa. Ainda, enfatiza que o indivíduo floresce do narcisismo para o amor objetual, mas que isso não o impedirá de ficar com resquícios de libido egóica.

Ademais, em toda extensão da primeira tópica, o que parece é que Freud escreve e se dedica a provar e comprovar sua teoria (SÉDAT, 199?). Nota-se uma ambivalência corrosiva entre o desejo de manter uma austeridade científica, produzindo a tão sonhada psicologia para neurologistas, e uma ansiedade de decifrar a enigmática vida mental por meio da metapsicologia.

Não obstante, o caráter metapsicológico da psicanálise já fazia parte dos pensamentos do nosso autor desde a sua correspondência com Fliess. Em uma carta enviada ao amigo, datada em 8 de dezembro de 1895, temos comprovações das inquietações de Freud pela busca de uma definição que pudesse elucidar o funcionamento do aparelho psíquico. Em 10 de março de 1898, Freud já escreve a Fliess dizendo que “de resto, vou perguntar-lhe seriamente se eu posso usar o nome de metapsicologia para minha psicologia que avança para trás da consciência” (MASSON, 1986, p. 302).

Percebem-se as preocupações do autor em traçar uma definição completa sobre a teoria do recalçamento, que será abordada adiante, mas que por ora podemos comprovar com a leitura do seguinte trecho retirado da transcrição completa feita por Masson (1986, p.142):

[...] – Voltei a ter nas mãos um de seus trabalhos científicos. Até o momento, dei apenas uma olhadela nele, e receio que o respeito por tanto material genuíno e refinado me faça sentir vergonha de minhas fantasias teóricas. [...]

E agora, quando aos dois cadernos de notas. Enchi-os por inteiro com meus rabiscos de uma só assentada, depois de minha volta, e eles pouco lhe trarão de novo. Estou aguardando um terceiro caderno, que trata da psicopatologia do recalçamento, pois ele só investiga seu tópico até certo ponto. A partir daí, tive que trabalhar outra vez nos novos rascunhos e, nesse processo, fiquei alternadamente orgulhoso e exultante e envergonhado e abatido – até agora, depois de um excesso de tortura mental, digo a mim mesmo com apatia: ainda não está e talvez nunca fique coerente. O que ainda não está coerente não é o mecanismo – posso ser paciente quanto a isso – e sim a elucidação do recalçamento – cujo conhecimento clínico fez grandes progressos em outros aspectos. [...] Mas, não tenho tido sucesso na elucidação mecânica; ao contrário estou inclinado a ouvir a voz silenciosa que me diz que minhas explicações não são suficientes.

Gostaríamos de esclarecer possíveis equívocos na interpretação das colocações supracitadas. A correspondência com Fliess abarca um período do pré -surgimento da psicanálise. As correspondências se atêm às formulações dos *Estudos sobre a Histeria, A Interpretações dos Sonhos, A Etiologia da Histeria, O caso Dora*. A menção feita à metapsicologia presente nas cartas, puramente evidencia que muito embora os textos técnicos só iriam fazer parte das análises criativas do autor por volta de 1915, a ideia de uma metapsicologia já estaria presente nas aspirações freudianas muito antes do surgimento da psicanálise.

Esse fato comprova que apesar de estarmos falando de um Freud numa época em que seus pensamentos se dirigiam para uma descoberta de uma psicologia científica, condizente com a prática médica e as aspirações positivistas, já se é possível notar que as ideias ulteriores já fervilhavam no pensamento do autor desde suas primeiras elaborações.

Salientamos ainda que a relação com o discípulo se transfigurava numa mesma dinâmica em que se encontrava o analista e analisando. O papel atribuído a Fliess foi o mesmo reservado ao psicanalista, cuja escuta e interpretações fizeram irromper o novo. Ao pensarmos naquilo que Dunker e Thebas (2019) sinalizam como imprescindível, ao pontuarem que o analista deve renunciar o lugar de poder se esquivando das interpretações antecipadas, sem se deixar operar pela previsibilidade e com o ensaio, isso Fliess executou muito bem.

Em Freud (1900, p.25), o autor comenta que:

Tanto o manuscrito como as provas eram regularmente submetidas por Freud a Fliess para receberem sua apreciação crítica. Fliess parece ter exercido considerável influência sobre a forma final do livro e ter sido responsável pela omissão (evidentemente, por motivo de discrição) da análise de um importante sonho do próprio Freud (cf. parágr. ant). Mas as críticas mais severas provieram do próprio autor e foram dirigidas principalmente contra o estilo e forma literária.

O rompimento dessa honrosa relação só veio confirmar esse duplo que Freud sempre precisou. Se é de causar estranhamento a postura de um professor com concepções altamente fantasiosas em relação ao aluno, para psicanálise, a relação entre os dois evocou uma identificação, que poderia ser entendida como uma projeção em que Freud via na imagem do amigo um traço constitutivo do próprio eu. Por esta razão, Freud se doara mais à amizade. Em contrapartida, Fliess oferecia-lhe a mais “sólida compreensão das teorizações e fornecia-lhe apoio e ideias” (GAY, 2012, p. 73).

Mais uma vez, uma colocação que reverbera a prática do campo educacional, muito embora estejamos a “ampliar o termo para além de seu terreno legítimo, mas sob importantes aspectos” (GAY, 2012, p.75). As qualidades contidas em Fliess retomavam pontos admiráveis de seus grandes mestres, principalmente, Brücke e Charcot, relações que evocaram em Freud algo que ele ambicionava: aprender algo novo (COSTA; KUPFER, 2016).

A forma idealizada que Freud enaltecia o amigo, que preencheria qualquer lugar em sua vida, manifesta-se como uma relação transferencial. Um eixo fundamental na relação com o saber, uma máxima freudiana que nos leva a entender que aquilo que se aprende por via transferencial jamais se esquece. Percebe-se que durante a correspondência não só aspectos da vida pessoal e descobertas científicas faziam parte do assunto abordado entre os amigos. Ainda, verifica-se que algumas declarações a respeito das potencialidades da educação também aparecem nesses escritos e nos levam a ambicionar uma resposta sobre o que de fato era pertinente à educação na formação do sujeito. Conforme iremos abordar no tópico seguinte.

4.3.1 Antagonismo entre Sexualidade e Educação

Durante a correspondência com Fliess, nos escritos em que Freud (1893) chegou a cogitar por uma reforma educacional menos repressora, publicados em uma série de rascunhos retirados dos *Extratos de documentos dirigidos a Fliess*, encontram-se algumas ponderações de Freud a respeito da educação da época. Importante mencionar que não citaremos todos. Aleatoriamente, selecionamos algumas elaborações para discorrer aqui.

No *rascunho B*, Freud escreve sobre a *Etiologia das neuroses* e afirma que a neurastenia teria sua causa puramente de ordem sexual. Assimila com a mesma definição que teria dado a Breuer, quando demonstraram que a histeria não poderia ser de ordem hereditária por possuir características de origem traumática. Ainda nesse período, ao procurar entender a etiologia da neurastenia e da neurose de angústia, o autor assevera que a energia sexual psíquica, quando se depara com preceitos morais incompatíveis com sua via de satisfação são sucumbidas ao recalque (FREUD, 1886-1899, p.228).

Ao sinalizar duas possibilidades de investigação das afecções mentais, o autor expõe que além da “pré-condição inata haveria também fatores desencadeantes” responsáveis pelos sintomas neurastênicos. A segunda proposição nos faz observar que a etiologia dos sintomas somáticos presentes nos estados patológicos, que os pacientes demandavam, fê-lo considerar a probabilidade de uma insatisfação sexual em que o processo educativo estaria intimamente interligado.

Para Freud (1886 – 1889), as imposições sociais renegam a sexualidade, e, por isso, a questão moral e os efeitos negativos de uma educação virtuosa o aproximavam cada vez mais da crença de que a raiz das neuroses de seus pacientes estava enterrada numa educação coercitiva. Importante ressaltar que se trata de uma época em que o autor atacava às exigências do malthusianismo, ideologia que em detrimento de um controle socioeconômico, impunha o coito interrompido. As críticas de Freud recaem no modo como era oprimida a sexualidade já que considerava que a prática do coito interrompido era uma agressividade à saúde dos indivíduos. Para o autor, a abstinência sexual não poderia ser desvincilhada das causas perturbadoras da neurose, além de favorecer uma vida sexual subjugada ao controle social (FREUD, 1896; MILLOT; 1987; VOLTOLINI, 2011; ROUDINESCO, 2016).

Na carta 18, de 12 de maio de 1894, especificamente no *rascunho D*, Freud (1886-1889) realiza uma classificação pertinente aos possíveis efeitos desencadeadores das neuroses. Reconhece que ainda existiam muitos pontos para se ligar, mas que de antemão já avistava algumas considerações. Dentre eles poderia apontar três mecanismos psíquicos interligados neste processo: transformações do afeto (histeria de conversão), deslocamento do afeto (obsessões) e troca de afeto (neurose de angústia). Resumidamente, dentre os aspectos apontados, encontramos o conflito que designará a renúncia pulsional e é resultante de uma neurose adquirida pelo rechaço da sexualidade.

Outra menção à educação é realizada no *rascunho E*. Nesse escrito, Freud (1886-1899) descreve uma anestesia causadora de frigidez nas mulheres em detrimento de uma educação repressora que as condicionava e impedia o despertar para qualquer atividade sexual. Constata que a passividade das mulheres em torno da vida sexual acaba por transformar-se em estados patológicos, uma vez que a exigência em torno dela era a renúncia da sexualidade. Para o autor, a observação pertinente às mulheres encontra uma similaridade nos homens quanto à prática da abstinência, e evidencia uma transformação do afeto ligado à tensão sexual. Neste caso, a única maneira de se evitar a disposição para as afecções seria uma atividade sexual normal e livre entre homens e mulheres e, por isso, ele ansiava pelo aparecimento de métodos contraceptivos que pudessem evitar a gravidez e um controle higienista da sífilis e gonorreia.

Movido por esta certeza, Freud (1886-1889, p.233) aponta que a solução estaria em:

Um meio inócuo de controlar a concepção. [...] na ausência de tal solução a sociedade parece condenada a cair vítima de neuroses incuráveis que reduzem o mínimo de gozo da vida, destroem a relação conjugal e trazem ruína hereditária a toda geração seguinte.

Posteriormente, torna a fazer menção ao caráter coercitivo da educação, quando num breve artigo sobre a *Histeria*, Freud (1888) aponta a existência de sintomas histéricos graves em homens e mulheres mais jovens. Em seu comentário, deixa escapar que tais pessoas eram inteligentes o bastante para perceberem que as afecções mentais

que os acometiam não eram somente de natureza biológica. Nesse texto, o autor assume que a etiologia da histeria deveria ser buscada sempre levando em conta a hereditariedade, apesar de um dos fatores desencadeantes dos sintomas psicossomáticos estar na condução educacional baseada, não somente na repressão, como também nos mimos extremos, despertar precoce da atividade mental das crianças e situações de fortes emoções.

Embora comente que esta medida era restritamente endereçada às classes da alta sociedade, uma vez que na camada social menos favorecida não havia notado incidência de sintomas neuróticos. Aliás, essa concepção já estaria bem mais descrita no *rascunho K*, quando Freud (1886 -1889, p.274 - 275) declara que:

Por certo mergulharemos profundamente em enigmas psicológicos, se investigarmos a origem do desprazer que parece ser liberado pela estimulação sexual prematura, e sem o qual, enfim, não é possível explicar um recalçamento. A resposta mais plausível apontará o fato de que a vergonha e a moralidade são as forças recalcadoras, e que a vizinhança em que estão naturalmente situados os órgãos sexuais deve, inevitavelmente, despertar repugnância junto com as experiências sexuais. Onde não existe vergonha (como numa pessoa do sexo masculino), ou onde não entra a moralidade (como nas classes inferiores da sociedade), ou onde a repugnância é embrutecida pelas condições de vida (como nas zonas rurais), também não resultam nem neurose nem recalçamento em decorrência da estimulação sexual na infância.

Fica claro que o autor retoma a discussão acerca dos limites e alcances da educação, apesar de presumir que as neuroses de defesa acontecem sujeitas às mesmas razões precipitantes de seus protótipos afetivos. Isso faz com que Freud (1896) dê uma atenuada no potencial hereditário, uma vez que este pode ser considerado como mais uma precondição, ou seja, somente teria uma contribuição para o disparo do afeto patológico caso fosse estimulado. Nesse sentido, “as neuroses são inteiramente evitáveis, como também inteiramente incuráveis” (FREUD, 1886 - 1889, p.232).

Considera Freud (1886- 1889, p. 273) que:

Ocorrem sujeitas às mesmas causas precipitantes dos seus protótipos afetivos, contanto que a causa preencha duas precondições a mais - que seja de natureza sexual e que ocorra durante o período anterior à maturidade sexual (as precondições de sexualidade e infantilismo). Quanto às

precondições que se aplicam à pessoa em questão, não tenho novos conhecimentos. Genericamente, diria que a hereditariedade é uma condição a mais, no sentido de que ela facilita e aumenta o afeto patológico - isto é, a condição que, predominantemente, torna possíveis as gradações entre o normal e o caso extremo. Não creio que a hereditariedade determine a escolha de uma neurose defensiva especial.

Na mesma argumentação, o autor reitera que a maturidade sexual humana sofreria de duas condições e somente aquele que numa tenra idade não vivenciasse uma estimulação sexual de maior significância estaria imune aos sintomas neuróticos. Temos a impressão de que durante os primeiros anos de investigação, a educação repressiva assumia um categórico imperativo na causa das neuroses. Com a última declaração, podemos observar um deslocamento do pensamento do autor ao admitir que somente aquelas pessoas que são expostas a situações de desprazer, e, uma vez, que haja uma condição, os processos inibitórios poderão se desenvolver e resultarão em estados patológicos.

Então, Freud (1886 -1889, p. 229) diz que:

Quando esse fator nocivo atua por um período prolongado e com intensidade, ele transforma a pessoa em questão num neurastênico sexual cuja potência fica igualmente prejudicada; a intensidade da causa tem correlação com a persistência desse estado por toda a vida. Uma prova adicional da conexão causal está no fato de que um neurastênico sexual sempre é, ao mesmo tempo, um neurastênico geral. Se o fator nocivo não foi suficientemente intenso, ele terá (de acordo com a fórmula dada acima) um efeito sobre a disposição do paciente; desse modo, se, posteriormente, intervierem fatores precipitantes, ele provocará neurastenia, que esses fatores isoladamente não teriam produzido.

Além de observar o fator nocivo sobre a disposição do paciente, Freud também demonstra um grande interesse por formas distintas de educação entre homens e mulheres, o que vale dizer que embora estejamos fazendo uma correlação com a educação moral da época, o interesse do médico era restrito à tarefa profilática.

Contudo, para se chegar à profilaxia das neuroses era preciso mudar muita coisa, e somente a técnica analítica poderia remexer no mais profundo conteúdo recalcado e abalar as fontes da resistência. Assim, o indivíduo adulto transportava da infância uma

dose de recalçamento, mas caía numa amnésia que o fazia repetir, na educação dos filhos, os efeitos negativos da educação virtuosa.

Em Freud (1886 - 1889, p.273), lê-se:

E, finalmente, há naturezas de organização requintada que, embora seja grande sua excitabilidade sexual, possuem uma pureza moral igualmente grande e sentem que qualquer coisa sexual é algo incompatível com seus padrões éticos, algo de conspurcasse e degradante. Elas recalcam a sexualidade afastando-a da consciência, e as representações afetivas de conteúdo sexual que provocaram os fenômenos somáticos são rechaçadas e assim se tornam inconscientes.

Nota-se que, para o autor, a cura das neuroses deverá ser analisada tendo em vista uma dinâmica muito mais ampla do que a constituição biológica do indivíduo. A influência cultural e as condutas educacionais seriam determinantes por incidirem diretamente no funcionamento psíquico. Este fato direcionou o pai da psicanálise, pois em cada adulto que ele analisava, apesar da queixa trazida, havia algo intrínseco que apontava para uma incidência dos pais e educadores, principalmente nas formas de boa conduta que apareciam no discurso do sujeito neurótico.

Posteriormente, o autor reconhece ter cometido um erro, pois as queixas trazidas pelos pacientes levaram-no a acreditar que os doentes foram sexualmente seduzidos, e, em se tratando das mulheres, a desconfiança recaía sobre os pais, época em que Freud supunha ter descoberto a causa das neuroses (FREUD, 1925).

Observamos que a verificação de Freud perpassa pela análise das suas próprias convicções, o autor deambula entre a incerteza se ocorria uma fantasia das pacientes ou se ele próprio, pela técnica sugestiva, forçava-as a relatarem esses feitos. Apesar da perplexidade diante do seu equívoco, nosso autor se vê diante de uma teoria transformada.

Segundo Masson (1986, p. 265), em 21 de setembro de 1887, Freud escreve a Fliess:

E agora quero confiar-lhe, de imediato, o grande segredo que foi desapontando lentamente em mim nestes últimos meses. Não acredito mais em minha neurótica [teoria das neuroses]. [...] o desapontamento contínuo

em minhas tentativas de levar uma única análise a uma conclusão real, a debandada de pessoas que, por algum tempo, tinham estado aferradíssimas [a análise], a falta de sucessos absolutos com que eu havia contado e a possibilidade de explicar a mim mesmo de outras formas os sucessos parciais, à maneira habitual – esse foi o primeiro grupo de motivos a constatar. Depois a surpresa de que, na totalidade dos casos, o pai, sem excluir o meu tinha que ser acusado de perverso.

Vimos que a confiança de Freud em seus achados teóricos havia sido abalada. O fato de sua teoria estar imbricada tão intensamente com seu desejo fê-lo tropeçar, pela primeira vez, no complexo edipiano, que posteriormente tomaria um lugar central na teoria da fantasia e simbolizaria a entrada do indivíduo na civilização. No entanto, esse tropeço foi necessário para que a observação dos primeiros anos da infância ganhasse um lugar de honra na pesquisa psicanalítica e proporcionasse uma nova conjectura da constituição psíquica defendida pelo seu criador (FREUD, 1925).

É o que abordaremos na próxima sessão, tratando da constituição psíquica defendida por Freud e como a educação comparece neste processo que demarca a singularidade do sujeito mesmo que inserido num campo social.



Figura 3- Sigmund Freud e Wilhelm Fliess- Início da década de 90 (1895)

5 QUARTA SESSÃO – EDUCAÇÃO E O SUJEITO??? - CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA, DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL EM FREUD

“INFANTIL
 O menino ia no mato
 E a onça o comeu.
 Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
 menino
 E ele foi contar para a mãe.
 A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
 o caminhão passou por dentro do seu corpo?
 É que o caminhão só passou renteando meu corpo
 E eu desviei depressa.
 Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
 Eu não preciso de fazer razão”

Manoel de Barros

Nessa sessão, optamos por mencionar qual o papel da Educação na constituição psíquica do indivíduo e sua cooperação para o desenvolvimento infantil e maturacional. Para isso, exploram-se alguns construtos teóricos e técnicos que, juntamente com a noção de inconsciente, sustentam as aspirações freudianas e ao mesmo tempo tracejam uma interlocução que apontam sobre os determinantes educativos na constituição da vida anímica.

Nessa articulação, evidenciam-se trabalhos freudianos que tratam da constituição do aparelho psíquico e funcionamento psíquico, na primeira e segunda tópica e, conseqüentemente, a concepção de sexualidade infantil tão necessária sob o ponto de vista psicanalítico para entender o desenvolvimento humano. Ainda, sob um interesse educacional, operadores como sublimação e inibição intelectual foram necessários para proporcionar uma reflexão no campo pedagógico.

O intuito é mostrar a elaboração e amplitude de cada conceito, uma vez que quando estes não são tratados como abstrações, mas como fenômenos observáveis que se manifestam no comportamento humano, nos propiciam um manejo das relações humanas e escuta da subjetividade. Ainda, vê-se que a ideia defendida nos *Três*

ensaios sobre a sexualidade foi mote para diversos trabalhos posteriores, em que o autor permaneceu com a intenção de demonstrar como o conflito psíquico e a repressão do instinto pulsional são de fundamentais importância quando se deseja entender a teoria freudiana e o desenvolvimento do sujeito. Podemos inclusive interrogar: Como os fenômenos adjacentes ao processo escolar poderiam ser lidos através de tais conceituações? Em que a teoria das pulsões poderia servir para entendermos as vicissitudes educacionais?

Por ora, o que se percebe é que para se chegar à sexualidade infantil foi necessário que o médico vienense se atentasse para o fato de que a internalização das interdições morais impostas pela educação contribuem para a repressão das moções sexuais. Freud (1905) versará sobre uma dinâmica psíquica, e no embate pulsional algo escapa ao controle do indivíduo. Por esta via, o processo educativo tem muito a contribuir para inibição da energia pulsional, e, como consequência, numa idade posterior, esse impedimento provoca uma repetição à revelia do sujeito.

Nesse primado, o autor teorizou sobre a constituição do aparelho psíquico, e, por isso, a sexualidade infantil nos convida a pensar nas relações sociais da criança, desde os cuidados parentais, a relação posterior com a educação escolar e consequências na maturidade. Porém não alavancaríamos uma discussão capaz de adquirir as capacidades que este estudo permitirá advir, se antes não entendermos o que seja inconsciente e consciência e como opera o funcionamento psíquico em Freud.

5.1 SERÁ A BARREIRA INFALÍVEL?

Em 2016, o diretor Roar Uthaug - dirige a produção cinematográfica “*A Onda*”¹⁷, protagonizada por Kristoffer Joner, um geólogo que havia estudado a região montanhosa da Noruega, local onde se encontra o Fiorde de Geiranger que retrata uma beleza ambiental exuberante. A trama nos coloca diante de uma paisagem ambiental que simboliza a perfeição, mas que esconde o perigo. As montanhas são alvo de constantes monitoramentos devido à eminência de uma catástrofe, pois, apesar da estrutura rochosa, as cavidades eram invadidas pela água e davam indícios

¹⁷ <https://flixfilmes.org/filme/a-onda-2015-online/>

da força implacável do mar. A notória beleza e perfeição da superfície, de certa forma, impedem a visualização da ameaça e da força devastadora do mar que se agita em movimentos constantes, capazes de destruir a segurança e tranquilidade do local. Quem poderia imaginar a periculosidade da região, se a visão e o monitoramento da rocha garantiam a segurança?

O filme, apesar de abordar uma temática direcionada aos problemas ambientais, é utilizado nesta discussão como uma alegoria que nos leva a pensar no modelo de aparelho psíquico construído por Freud durante a sua primeira tópica e a própria ciência do que seja o Inconsciente. Para garantir a autopreservação do indivíduo, a vida anímica impõe uma barreira que impede que os conteúdos inconscientes tenham livre trânsito para consciência. Será a barreira infalível¹⁸? Assim como na ficção apresentada, para Freud, no nosso psiquismo, também existe uma força implacável que tensiona e de alguma forma dá indícios de sua existência.

O termo Inconsciente até os dias atuais gera um entendimento ambíguo. Roudinesco e Plon (1998, p.375) certificam que, para muitas pessoas, principalmente da área cognitivista, o termo é associado à falta de consciência. Para os autores, em psicanálise, trata-se de um lugar que monta outra “cena”, um lugar em que a consciência o desconhece. A partir de uma definição sugerida por Schopenhauer, filósofo alemão que teorizou sobre o inconsciente de forma distinta dos ideais racionalistas que consideravam ser inconsciente sinônimo de desrazão, Freud o toma emprestado e passa a intitulá-lo como fundamento primordial da doutrina psicanalítica (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Nesse processo, Freud (1900, p.639) acaba por retirar associações entre o termo Inconsciente com significações como “supraconsciente” ou “subconsciente”, acentuação tipicamente topográfica e propõe uma concepção inédita. Roudinesco e Plon (1998, p. 375) afirmam que os racionalistas se firmavam no preceito de que a alma humana tinha um lado obscuro e para isso seria necessário fazer ressurgir das profundezas a “face tenebrosa da psiquê”. Afirmativa que em parte comunga com a descrição que Freud defendia sobre o Inconsciente. Para Freud (1915), este não

¹⁸ A barreira não é infalível foi a expressão utilizada por Nasio (1999, p.26) para designar a atuação do ego no conflito pulsional (explicação livre).

estaria abaixo da consciência, porém continuava a ser uma parte obscura da atividade psíquica.

É bom lembrar que a ciência experimental e bases da psicologia entendiam que tudo que fosse relativo à atividade psíquica poderia ser estudado no campo da consciência. Nota-se que a visão de consciência ligada ao sujeito do conhecimento, e portador de suas faculdades mentais, contribuiu para um obscurecimento do que seria pertinente à noção de recalçamento. Com efeito, esse fato abriu precedentes para que os dois sistemas mentais fossem compreendidos de maneira equivocada (ROUDINESCO; PLON. 1998).

Desse modo, textos como o *Projeto para uma psicologia científica* (1895), o capítulo VII de *A Interpretação dos Sonhos* (1900-1901), *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911), *O Inconsciente* (1915), *O Ego e o Id* (1923), *Nas Conferências Introdutórias* (1933) e, por fim, nos escritos publicados posteriores a morte do autor, mais precisamente em *O Esboço de Psicanálise* (1939), encontraremos uma copiosa literatura acerca do assunto.

A saber, *O projeto para uma psicologia científica* sinaliza o primeiro momento em que Freud se debruça na busca de um mapeamento do aparelho que encerrasse o funcionamento mental dentro da explicação médica. Para atender as exigências científicas no campo biológico, seria necessário demonstrar de forma precisa a localização psíquica e suas inervações, fato que se configurou num empecilho que o fez abandonar anos de produção teórica (FREUD, 1939).

Nesse sentido, nas teorizações do autor, a ideia de força psíquica, conteúdo latente, ou processos de excitação pulsional, que desempenham uma força poderosa na vida anímica e produzem efeitos na vida do indivíduo se entrelaçam para designar a teoria do recalçamento. Uma exposição teórica que apresenta pela primeira vez a motilidade da energia psíquica e seu caráter dinâmico, características que permitiram ao autor considerar que as estruturas psíquicas não poderão ser encaradas a partir de localizações anatômicas do sistema nervoso, antes, deveriam ser analisadas pelas “resistências e facilitações” (FREUD, 1900, p.634). Logo, Freud (1939) retira a consciência do domínio das ciências preocupadas com o funcionamento cerebral

dentro do campo da medicina e averigua que era impossível de se abordar a vida anímica pelo viés das verdades médicas.

Nas explicações de Freud (1900-1901, p.636), temos que:

É essencial abandonar a supervalorização da propriedade do estar consciente para que se torne possível formar uma opinião correta da origem do psíquico. [...] O inconsciente é a esfera mais ampla, que inclui em si a esfera menor do consciente. Tudo o que é consciente tem um estágio preliminar inconsciente, ao passo que aquilo que é inconsciente pode permanecer nesse estágio e, não obstante, reclamar que lhe seja atribuído o valor pleno de um processo psíquico. O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto à realidade do mundo externo, e é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência quanto é o mundo externo pelas comunicações de nossos órgãos sensoriais.

Percebe-se que o autor, ao discorrer sobre o sistema Inconsciente, não se prende a uma exatidão da localidade psíquica, mas sustenta a primazia do Inconsciente no funcionamento psíquico. Vale mencionar que tais sistematizações serão indispensáveis para evitar quaisquer ambiguidades a respeito do que seria consciente e Inconsciente em Freud, principalmente quando traz o entendimento que a verdade do sujeito é algo tão desconhecida que somente a psicologia profunda seria capaz de acessá-la.

Pontuações que fizeram o autor se afastar de vez da certeza experimental e encontrar ancoragem para sua metapsicologia, no viés filosófico. Contudo, há de se enfatizar que o real motivo que o faz abandonar anos de estudo com ingredientes puramente neurológicos não foi o interesse metafísico, nem tampouco eventos inconclusivos e etapas de insucesso. O fator preponderante foi quando Freud, o neurologista, foi deslocado e contido pelo Freud, o psicólogo, cuja crença estava arraigada na existência de que os fenômenos supostamente somáticos têm sua gênese em uma realidade psíquica Inconsciente, e, portanto, não poderiam ser submetidos a uma mesma interpretação (FREUD, 1939). Caminhemos!

Para uma compreensão mais simplificada, retornemos à alegoria utilizada a pouco, quando fizemos uma breve comparação entre a trama cinematográfica “A onda” e o

entendimento freudiano sobre o aparelho psíquico. Apesar de a rocha parecer firme e esconder que nas profundezas havia algo que pudesse abalar o seu alicerce e irromper com um desastroso tsunami¹⁹, os espaços entre as rochas já denunciavam rastros do eminente perigo. Da mesma forma, acontece com os elementos reprimidos. Eles não ficam preservados no Inconsciente, de alguma maneira tendem a reaparecer na consciência ou nas ações do indivíduo, mesmo que de maneira camuflada. Muito embora não simbolize com exatidão a realidade, deixam marcas que, por mais irreconhecíveis que sejam, traduzem o conteúdo latente recalçado (NASIO, 1999).

Desse modo, Freud (1900-1901, p.623- 624) assinala que:

Discutimos depois as consequências psíquicas de uma “vivência de satisfação”, e a isso já pudemos acrescentar uma segunda hipótese, no sentido de que o acúmulo de excitação (acarretado de diversas maneiras de que não precisamos ocupar-nos) é vivido como desprazer, e coloca o aparelho em ação com vistas a repetir a vivência de satisfação, que envolveu um decréscimo da excitação e foi sentida como prazer. A esse tipo de corrente no interior do aparelho, partindo do desprazer e apontando para o prazer, demos o nome de “desejo”; afirmamos que só o desejo é capaz de pôr o aparelho em movimento e que o curso da excitação dentro dele é automaticamente regulado pelas sensações de prazer e desprazer.

Para sermos mais específicos, quando falamos em prazer e desprazer, vejamos o que Freud apresenta em *Além do Princípio do Prazer*: “Decidimos relacionar o prazer e o desprazer à quantidade de excitação, presente na vida anímica (Seelenleben), mas que não se encontra de maneira alguma ‘vinculada’” (FREUD, 1920, p.17-18).

Por esta via, Freud (1900) sintetiza toda sua articulação teórica e nomeia aquele que é o representante ideacional da vida psíquica: o sujeito desejante. Para ampliar sua concepção e obter uma explicação precisa dos processos mentais, o autor se prende à noção de defesa. As resistências, mecanismos de defesa em que o ego se justapõe para que se evite a tomada de consciência, tornam-se elementares para um entendimento completo do aparelho psíquico.

No artigo sobre Recalque, Freud (1915, p.153) versa sobre a ideia de recalque originário e diz que a repressão primeva é um mecanismo constitutivo Inconsciente

¹⁹ Refere-se à vaga marinha gigantesca, provocada por erupção vulcânica ou movimento de terra submarinos (Dicionário Online de Português- dicio.com.br/ acesso em 20/01/2020).

que encontrará apoio em redes de aproximação e atuará a fim de favorecer a repulsão ou atração dos estímulos pulsionais, “com isso, estabelece-se uma fixação; a partir de então, o representante em questão continua inalterado, e o instinto permanece ligado a ele”. Em síntese, dizemos que apesar de o recalque ter sucedido com êxito em primeira instância, por razões diversas, esse conteúdo recalado pode exercer novamente força para que a representação se torne consciente, decorrendo no retorno daquilo que foi reprimido.

No “Dicionário de Psicanálise”, Roudinesco e Plon (1998, p.649) descrevem que:

O retorno de recalado, terceiro tempo do recalque, manifesta-se sob forma de sintomas – sonhos, esquecimentos, atos falhos – considerados por Freud como formações do inconsciente. Na segunda tópica, o recalque é ligado à parte inconsciente do eu. E, nesse sentido, Freud pode dizer que o recalado, tal como essa parte do eu, funde-se com o isso, “só se separa nitidamente do eu pelas resistências do recalque, ao passo que, através do isso, pode comunicar-se com ele.”

Fica a evidência de que o retorno do recalado, devido às deformações ocorridas, manifesta-se de maneiras distintas, porém, seja qual for a via de manifestação, gerará ao psiquismo um estado de prazer pelo escoamento da tensão (NASIO, 1999). Isso significa que o aparelho psíquico organiza seu modo de operar mediante a utilização da energia psíquica que se desloca em busca de satisfação. Desse modo, a atividade prazerosa nem sempre irá coincidir com estados de bem-estar. Na vida psíquica, a tensão é inesgotável e qualquer meio que ela encontra para aliviar esse estado que tensiona é sentido como prazeroso.

Em *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental*, Freud (1911) aponta a ideia de necessidade para sinalizar que a função do ego é agir como uma instância inibitória que se instaura como uma barreira e que impede o escoamento de energia. A observação analítica fez o autor constatar que os neuróticos recorrem a um negacionismo por considerar a realidade algo difícil de suportar.

Em Freud (1911, p.237-238):

Retorno a linhas de pensamento já desenvolvidas noutra parte quando sugiro que o estado de repouso psíquico foi originalmente perturbado pelas exigências peremptórias das necessidades internas. Quando isto aconteceu, tudo que havia sido pensado (desejado) foi simplesmente apresentado de maneira alucinatória, tal como ainda acontece hoje com nossos pensamentos oníricos a cada noite.

Percebe-se que, nesse momento, há uma reconfigurada na teoria e Freud (1911) redireciona seu pensamento. Aquilo que, no início, era considerado o princípio de desprazer adota uma nova explicação. Agora, o funcionamento psíquico seria regido pelo dualismo entre o princípio de prazer e princípio de realidade. Desse modo, o ego, apresentado nesse modelo de funcionamento psíquico, agiria em nome das exigências do mundo externo procurando manter a integridade do indivíduo.

A partir disso, a constituição psíquica passa a ser entendida não apenas pela hereditariedade, mas também por influências externas baseadas na vivência do indivíduo. A fim de simplificarmos nossa discussão, saltamos para “*Esboço de Psicanálise*”, em que Freud (1939) faz um delineamento do aparelho psíquico e reconhece que no psiquismo existe uma divisão entre as instâncias psíquicas. De um lado, estariam reservados os conteúdos orgânicos do sistema nervoso e, do outro, os atos da consciência, dados de maneira imediata, mas de difícil descrição. Ao realizar tal constatação, escreve Freud (1939, p.155) que:

Tudo o que jaz entre eles é-nos desconhecidos, e os dados não incluem nenhuma relação direta entre os dois pontos terminais de nosso conhecimento. Se existisse, no máximo permitir-nos-ia uma localização exata dos processos da consciência e não nos forneceria auxílio no sentido de compreendê-los.

Uma declaração que afiança a não existência anatômica, e, ao mesmo tempo, nos auxilia a entender a composição psíquica apresentada pelo autor. Ainda, o princípio último desta afirmação é a superação da igualdade entre consciência e psiquismo e, portanto, a descentralização da consciência para o entendimento da vida anímica. Além disso, na nova configuração psíquica apresentada por Freud ficam mais evidentes os efeitos educativos na formação subjetiva do indivíduo, assunto que será abordado no tópico seguinte.

5.2 TRÊS REGIÕES, ESTADOS OU PROVÍNCIAS

Em um texto intitulado *O Ego e o Id*, Freud (1923) delineia uma nova apresentação do aparelho psíquico com base na divisão em instâncias denominadas Id, Ego e Superego para justificar a topografia mental. Esse modelo revelaria a segunda tópica da constituição psíquica em Freud, então teorizada pela primeira vez em “*Além do princípio de prazer*” (FREUD,1920).

Se tomarmos o pressuposto de que durante o nascimento aquilo que nos é herdado é o Id, logo, a divisão da mente entendida por Freud para demarcar nosso psiquismo não é congênita. Na *conferência XXXI*, Freud (1933) faz uma retomada sobre a constituição psíquica, explorando brevemente o domínio e alcance de cada instância. De forma didática e precisa, declara ser o Superego, o Ego e o Id – três estados, regiões ou províncias em que a realidade psíquica habita. Em seu esclarecimento, Freud (1939, p.156) diz que:

A mais antiga destas localidades ou áreas de ação psíquica damos o nome de id. Ele contém tudo que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está assente na constituição – acima de tudo, portanto, os instintos, que se originam da organização somática e que aqui [no id] encontram uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos são desconhecidas.

Uma instância desorganizada que pouco se importa com o bem comum. Sua função é agradar de maneira incansável o princípio de prazer, pois é repleta de energia pulsional e sua luta é constante à procura de satisfação. Nele, os processos mentais não podem ser entendidos numa lógica temporal. São impulsos plenos de desejos que foram enclausurados por conterem conteúdos que não agradam o sistema consciente. Freud (1933) reconhece ter tido a sensação de ter feito pouco uso teórico da inalterabilidade do conteúdo reprimido que não cessa e não se altera, fato que lhe dava a certeza de que, ao acessá-lo, poderia chegar às mais profundas descobertas.

Para Roudinesco e Plon (1998), esta instância foi concebida na segunda tópica e veio a ocupar o lugar do que seria apenas inconsciente na primeira. Seu nome foi batizado aceitando uma terminologia empregada primeiramente por Nietzsche, mas é de

Groddeck, um aluno, médico e simpatizante da psicanálise, que Freud toma emprestado o termo para designar “o grande reservatório das ‘catexias instintuais’ que procuram descarga” (FREUD, 1933, p.84). Freud, apesar de se apropriar do nome, lhe dera um significado diferente daquele que Groddeck empregara.

O valor desse material teórico nos faz pensar nas influências que recebemos do mundo externo. Um questionamento: Teria a educação influência neste processo? Ao adentrar no pensamento de Freud (1914), ficamos cientes de que no nosso psiquismo existem forças atrativas vindas do Inconsciente juntamente com outras forças repulsivas oriundas do Consciente. Prova disso, o Ego, que também compõe a tripartite psíquica, é composto por percepções que nossos órgãos recebem do mundo externo e do que ele recebe de maneira hereditária. Vemos na segunda tópica, a máxima freudiana “Was es war, soll Ich werden” (“onde estava o id, ali estará o ego”), que remonta claramente a sua gênese (FREUD, 1933, p.89).

Nesse processo de constituição psíquica, o ego se separa do id na medida em que a criança vai se desenvolvendo e entrando em contato com a realidade externa. Um tema que por si só daria um estudo pormenorizado. Porém nos pautamos nas declarações de Freud (1923) quando afirma que o núcleo do ego está na capacidade perceptiva-consciente, e através desta percepção é capaz de mediatizar e controlar os processos psíquicos internos e estímulos do mundo externo. Além disso, existe uma parte do ego que pertence ao domínio Inconsciente e neste sistema ele opera por via da resistência. Nesse controle de forças e retomando a ideia de desprazer, dizemos que a sexualidade abala e traz mais transtornos ao ego do que a própria dor sentida pelo organismo.

Na apresentação feita em “*A Dissecção da Personalidade Psíquica*”, durante a *conferência XXXI*, Freud (1933, p.67) faz algumas ampliações sobre o assunto e conclui que:

Os senhores estão bem-informados. Já desde o início temos dito que os seres humanos adoecem de um conflito entre as exigências da vida instintual e a resistência que se ergue dentro deles contra esta; e nem por um momento nos esquecemos dessa instância que resiste, rechaça, reprime, que

consideramos aparelhada com suas forças especiais, os instintos do ego, e que coincide com o ego da psicologia popular.

A aproximação feita pelo autor acerca da psicologia popular nos leva a entender que o ego trabalha a serviço do princípio de realidade, o que resulta uma insubmissão ao princípio de prazer. O próprio Freud (1911) assinalou a dificuldade de servir a dois senhores, e, nessa linha de raciocínio, consideramos que o ego precisa da realidade externa para manter sua posição de autoconservação. Para Millot (1987), as pulsões do 'eu' seriam recursos construídos pela educação para depois controlar as pulsões parciais.

Não à toa que Freud (1911, p.242) afiança à educação a capacidade de conduzir as pulsões do ego:

A educação pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio de prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade; isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa [...].

A concepção de um dualismo pulsional, em consequência da tensão gerada pelas três regiões psíquicas, acaba por determinar a formação da personalidade, que por sua vez é resultante de um equilíbrio dinâmico entre as exigências psíquicas. Além disso, Freud (1921) afirma que a personalidade do indivíduo perpassa por um processo de identificação. Tema que terá uma dedicação mais aprofundada nos escritos da "*Psicologia de grupo e análise do eu*", mas, por ora, vale a pena mencionar por se tratar de um ponto muito importante para pensarmos os processos educacionais. Numa explicação breve, Freud (1933, p.73) posiciona que:

A base do processo é o que se chama 'identificação' - isto é, a ação de assemelhar um ego a outro ego, em consequência do que o primeiro ego se comporta como o segundo em determinados aspectos, imita-o e, em certo sentido, assimila-o dentro de si. A identificação tem sido comparada, não inadequadamente, com a incorporação oral, canibalística, da outra pessoa.

Percebe-se que a realidade psíquica recebe influência de um princípio de realidade que se conecta com uma realidade social. Nesse paradigma é que o autor certifica-se

que a constituição psíquica será fortemente marcada pelas exigências do outro, do desejo do outro, o que nos leva a entender que o processo de formação egóica seria uma espécie de devoração e integração com aquilo que vem do outro. Nessa esteira, Freud (1914, p.86) sinaliza “que o ego precisa ser desenvolvido” e durante esse processo enfrentará os estímulos externos e suas exigências que, uma vez internalizadas, vêm exercer no adulto o que antes eram critérios educativos no processo infantil.

Segundo Millot (1987) a coação externa se revelará no caráter moral do adulto, por isso, a existência do superego nos proporciona a entender o comportamento instalado em sociedade e, sobretudo práticas referentes à educação. A teoria nos mostra que ele recorre ao auxílio da condenação que agirá como força recaladora, utilizando-se do pudor e da moralidade para refrear os impulsos instituais.

O superego, advindo do ideal de ego, descrito no texto “*Introdução ao Narcisismo*”, em 1914, revela uma descendência em que o ego se direciona em busca de uma perfeição perdida, mas que outrora tenha desfrutado. Contudo, a partir de 1923, degrada-se do seu título de herdeiro do narcisismo primário e se torna o herdeiro fiel do complexo de Édipo. Nessa nova gênese, o superego conserva as características do pai impondo a lei.

Nas considerações de Freud (1923, p. 49):

O superego retém o caráter do pai, enquanto quanto mais poderoso o complexo de Édipo e mais rapidamente sucumbir à repressão (sob a influência da autoridade do ensino religioso, da educação escolar e da leitura), mais severa será posteriormente a dominação do superego sobre o ego, sob a forma de consciência (conscience) ou, talvez, de um sentimento inconsciente de culpa.

Vemos que a influência social é preponderante na constituição psíquica, que por sua vez recorre a um dos estados que compõe a região para reordenar e equilibrar a atividade anímica, sempre com o propósito de defender e resguardar o indivíduo da força perturbadora da vizinhança inconsciente. Além disso, o nascimento do superego se operará por uma via histórica e outra orgânica. A diferenciação do superego, a

partir do ego, não é apenas uma determinação, ela significa a permanente influência que o indivíduo recebe durante seu desenvolvimento, cuja função seria perpetuar a existência dos fatores que o originaram.

Continua Freud (1923, p.51):

Enquanto o ego é essencialmente o representante do mundo externo, da realidade, o superego coloca-se em contraste com ele, como representante do mundo interno, do id. Os conflitos entre o ego e o ideal, como agora estamos preparados para descobrir, em última análise refletirão o contraste entre o que é real e o que é psíquico, entre o mundo externo e o mundo interno.

A tese que se estabelece, a partir dessa leitura, é que Freud presume que a instância a que ele denominou superego é formada posteriormente a partir da internalização das regras que a parentalidade impõe à criança. De acordo com Millot (1987), estes pontos apontam para uma reflexão que nutriu o interesse de Freud acerca das potencialidades da educação até 1915.

Segundo Freud (1939, p.157):

Da mesma maneira, o superego, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, recebe contribuições de sucessores e substitutos posteriores dos pais, tais como professores e modelos, na vida pública, de ideais sociais admirados. Observar-se-á que, com toda a sua diferença fundamental, o id e o superego possuem algo comum: ambos representam as influências do passado – o id, a influência da hereditariedade; o superego, a influência, essencialmente, do que é retirado de outras pessoas, enquanto o ego é principalmente determinado pela própria experiência do indivíduo, isto é, por eventos acidentais e contemporâneos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as relações pessoais ou objetais sofrem diretamente a força que as instâncias psíquicas desempenham no indivíduo. Freud (1933) nos lembra de que se o sujeito sentir vontade de realizar algo e perceber que a ideia poderá desagradar às convicções de virtude e educação, um subsequente abandono ou remorso provindo desse desejo poderá emergir na consciência.

Ao certificar-se de que existe algo da cultura que sobrevive em nosso psiquismo, o autor demonstra a possibilidade de uma condenação imposta aos impulsos instituais que reforçam a moralidade, cuja herança é de ordem cultural. Todavia, o autor assegura que o processo civilizatório não alcança as crianças nos primeiros anos de vida e reforça que a consciência só é adquirida posteriormente no curso do desenvolvimento e, por isso, ela segue na contramão da vida sexual que de fato existe desde o nascimento. Desse modo, Freud (1933, p.72) nos diz que:

[...] como todos sabem, as crianças de tenra idade são amorais e não possuem inibições internas contra seus impulsos que buscam o prazer. O papel que mais tarde é assumido pelo superego é desempenhado, no início, por um poder externo, pela autoridade dos pais.

Claramente, o autor demonstra que o processo de desenvolvimento psicosssexual da criança é permeado por uma influência educacional, que se utiliza de uma estratégia ambivalente em que o amor e o castigo são instrumentos para que se consiga a obediência. Nesse sentido, a internalização das regras e preceitos morais, pelas quais a educação assegura a ordem e o controle, reprimem a sexualidade e isto desenvolve na criança o temor de perder o amor.

Freud (1933, p.71) ainda esclarece que:

O superego aplica o mais rígido padrão de moral ao ego indefeso que lhe fica à mercê; representa, em geral, as exigências da moralidade, e compreendemos imediatamente que nosso sentimento moral de culpa é expressão da tensão entre o ego e o superego. Constitui experiência muitíssimo marcante ver a moralidade, que se supõe ter-nos sido dada por Deus e, portanto, profundamente implantada em nós.

A palavra implantada utilizada pelo autor sinaliza a internalização dessa coerção. A atividade anímica se comporta de tal maneira que faz com que o superego aja em nossas ações coercitivamente como se assumisse o lugar parental. Importante lembrarmos que não apenas a função punitiva é repassada de geração em geração. Se entendêssemos assim, poderíamos nos perguntar: Se a criança for educada de forma carinhosa e não severa esta função se desenvolverá de forma diferente?

A explicação de Freud (1933) para esta questão é que, mesmo uma criança que tenha passado por cuidados de forma menos coercitiva, sem ameaças e punições, não fica restrita a formação de um superego controlador. O autor afiançará que por mais que os pais e educadores admitam um comportamento diferente na condução do processo educativo das crianças, eles se esquecem do caráter punitivo que tiveram em sua infância e acabam por repetir o mesmo modelo educativo, a que foram expostos e, assim, o superego da criança acaba seguindo o modelo dos avós resultando numa forma tradicional de educação.

Ao fato de Freud ter mencionado que a repetição se escora numa necessidade orgânica, Marcuse (1975, p. 49) irá trabalhar com a ideia de que o “organismo é um mundo histórico”⁹, pressuposto que o faz ampliar a conceituação freudiana e apresentar como resultado dessa dinâmica oscilante termos como mais-repressão e princípio de desempenho. Não adentraremos nesta explicação, mas vale mencionar que os aspectos civilizatórios terão maior ênfase no próximo capítulo.

Uma incompatibilidade apresentada não apenas com a possibilidade de interação entre as exigências internas e externas. Mostra também uma impotência dos educadores, já que estes também não têm domínio do campo desejante e acabam por repetir um modelo educacional, que embora tenha causado desprazer a estrutura mental, segue repetindo-se por fazer parte de uma realidade institucionalizada.

Roudinesco e Plon (1998) nos asseguram que historicamente o que demarca esse fracasso da educação, que ocasiona o recalque, é o início do ciclo da fantasia. Por isso, aqui nos prendemos à explicação do protótipo da constituição psíquica.

5.3 O PROTÓTIPO DA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E EDUCAÇÃO

O fato de Freud abdicar da teoria da sedução, já comentado neste trabalho, foi necessário para seguir, cada vez mais, os rastros dos traumas psíquicos. Percebe-se que, neste processo, o autor afirma que sem levar em conta a vivência infantil não seria possível alavancar um sucesso em torno da elucidação das neuroses. A saber, desde 1897, Freud já reformulava sua concepção e deslocava sua observação para a

hipótese de uma libido psíquica, que se resume em uma espécie de corrente de energia que tensiona a procura de prazer, sendo esta de origem endógena. (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Escreve Freud (1906, p.268) que:

Viu-se que, no curso do desenvolvimento, a atividade sexual infantil era amiúde interrompida por um ato de recalçamento. Assim, o indivíduo neurótico sexualmente maduro geralmente trazia consigo, da infância, uma dose de “recalçamento sexual” que se exteriorizava ante as exigências da vida real, e as psicanálises de histéricos mostraram que seu adoecimento era consequência do conflito entre a libido e o recalçamento entre as duas correntes anímicas.

Ao considerar que o adoecimento era provindo de um antagonismo pulsional, o autor confirma, e Millot (1987) comenta que os impedimentos para uma satisfação instintual completa estavam intimamente ligados a práticas educacionais repressivas. Para a autora, é pela educação e suas formas de repressão que ela impõe a qualquer caráter desvirtuoso da sexualidade, principalmente para os adolescentes, que as famílias e instituições garantem as convenções sociais estabelecidas.

Adolescentes? Eis uma crença social que contraria a concepção de sexualidade infantil empreendida por Freud (1905). Primeiramente por considerar que a sexualidade não estaria restrita a fins reprodutivos e, portanto, não era aflorada apenas quando o indivíduo chegasse à puberdade. E segundo por afirmar que a pulsão sexual estaria presente na atividade humana desde os primeiros dias de vida. Percebe-se que o autor vê na sexualidade infantil a fonte última dos mecanismos psíquicos, em que a energia libidinal se ligaria, por meio da fixação, em objetos com o intuito de satisfazer-se. Concepção que inovaria o campo da sexualidade, sobretudo, no que tange o desenvolvimento psicosexual humano.

Aliás, em Freud (1905, p. 122), o tradutor Strachey nos diz que:

Levou alguns anos, porém, para que ele acatasse por inteiro sua própria descoberta. Num trecho do ensaio sobre “A Sexualidade na Etiologia das Neuroses” (1898a), por exemplo, ele se pronuncia ora a favor, ora contra ela. De um lado, afirma que as crianças são “capazes de todas as funções sexuais psíquicas e de muitas das somáticas” e que é errôneo supor que sua vida sexual só comece na puberdade.

Ao publicar “*Os três ensaios sobre a sexualidade infantil*”, Freud (1905) defende que a pior estupidez sobre a vida sexual humana era o fato de se furtar da existência da sexualidade infantil. Um erro irreparável, pois a ignorância acerca das potencialidades da sexualidade infantil na vida do indivíduo não é nociva apenas à saúde física, mas, sobretudo é capaz de causar danos à intelectualidade.

Com efeito, Roudinesco e Plon (1998) revelam que o trabalho desenvolvido nos *Três ensaios sobre a sexualidade* apresenta uma sistematização da Teoria Sexual Freudiana e, por isso, o autor se dedicou a estes escritos que teve o conteúdo original revisado e reeditado 5 vezes, o que demonstra o quanto esse assunto era importante para as concepções psicanalíticas.

Segundo Sédât (199?, p.57):

Até agora, as traduções francesas (assim como a The Standard Edition) não diferenciaram os termos alemães Sexualtrieb – que Freud emprega para designar a pulsão sexual adulta ou pulsão sexual que se tornou autônoma – e Gescheltstrieb que Freud utiliza em suas obras sobre a sexualidade infantil. Esses dois termos eram traduzidos indistintamente por “pulsão sexual” ou “sexual instinct” em inglês. A primeira edição a diferenciar os dois tipos de pulsão foi a tradução das obras completas que traduziu Geschlechttrieb por “pulsão sexuada”.

Uma diferenciação que se torna importante sob dois aspectos: primeiro, porque a sexualidade infantil não reconhece diferença de sexos. Freud irá acentuar que na primeira infância somos todos bissexuais e, segundo, que a busca de identidade que é interior a sexuação ocorre antes da passagem da saída do Édipo. Nesse sentido, a sexualidade infantil não se restringe a fase pré-edipiana ou edipiana. Ela acompanha o homem em toda sua existência. Não à toa que Freud declara que a “criança é o pai do adulto” (SÉDAT, 199?, p.58).

Ponto importante para a investigação psicanalítica que consolida a importância da educação para as concepções do autor, inclusive demonstra como Freud colocou a criança no primeiro plano de interesse da investigação. Uma descoberta que inaugura uma nova e revolucionária compreensão da sexualidade humana (FREUD, 1905).

Grosso modo, Roudinesco (2016) menciona que os *Três Ensaios sobre a Sexualidade* foram apreciados como uma obra maléfica, escandalosa, uma vez que atribui ao bebê, até então visto em sua pureza, a capacidade de agir, mesmo que de forma alucinatória, em busca de prazer. Curiosamente, apontamos que existe um ponto controverso em relação ao acolhimento dos *Três Ensaios sobre a Sexualidade*, pois no dicionário de psicanálise, Roudinesco e Plon (1998, p.770) esclarecem:

Não o foi o lançamento dos “Três ensaios sobre a sexualidade”, que desencadeou a cruzada antifreudiana que procurou assimilar a psicanálise a um pansexualismo, e sim acontecimentos posteriores. [...] A rigor, foi no momento em que a doutrina freudiana angariava o reconhecimento internacional que eclodiram contra ele as acusações de pansexualismo. A resistência à teoria da sexualidade foi então o sintoma evidente de seu progresso atuante. Foi por isso que, retroativamente os Três ensaios foram considerados o livro inaugural do “escândalo freudiano” da sexualidade, sobretudo em razão dos trechos sobre as teorias sexuais infantis e sobre a disposição perverso-polimorfa.

Ademais, os autores confirmam que a originalidade quanto ao fator sexual infantil é mérito de Freud. Por mais que existissem dados teóricos com ênfase na sexualidade, estes eram restritos a casos excepcionais, condutas desviantes e exemplos assustadores que acometiam crianças de forma muito precoce. A inovação acerca do assunto é que a sexualidade infantil deixa de ser algo restrito aos casos excepcionais, que demarcariam um comportamento desviante, para ser algo universal inerente ao ser humano (FREUD, 1905).

Nesse caso, Sédat (199?) contribuirá ao dizer que o infantil para Freud era comparável à pré-história da humanidade, como àquilo que precede a entrada na história, mas que consegue marcar de maneira incisiva o humano. O autor adverte para a insatisfação de Freud para o fato de as pessoas se interessarem mais com as questões pré-históricas que envolvem o saber dos antepassados, do que com a sexualidade, que seria a pré-história individual.

Em “As aberrações sexuais”, denominadas por Freud (1905) para intitular o primeiro ensaio, o autor recorre à atração sexual dos invertidos para exemplificar os casos em que a pulsão sexual é investida em um objeto diferente daquilo que estava dentro dos

padrões sociais estabelecidos. A fim de caracterizar e ampliar o conceito de perversão, o autor entende as perversões como parte de uma manifestação normal da vida dos neuróticos, sendo, portanto, algo próprio da atividade humana.

Observa-se que o conceito de pulsão (Trieb) comparece não pela primeira vez nas elaborações do autor, mas, especialmente nesta obra, é utilizado para alicerçar a ideia de uma libido que se manifesta e se divide, além de demonstrar o que seria “objeto sexual” e “alvo sexual”, sendo que o objeto estaria ligado à pessoa de onde se origina a atração sexual e alvo se correlaciona a ação para a qual a pulsão impele (FREUD, 1905, p. 128).

A ponderação em torno do assunto pode ser verificada em Freud (1905, p. 56), da seguinte maneira:

Na vida sexual de cada um de nós, ora aqui, ora ali, todos transgredimos um pouquinho os estreitos limites do que se considera normal. As perversões não são bestialidades nem degenerações no sentido patético dessas palavras. São o desenvolvimento de germes contidos, em sua totalidade, na disposição sexual indiferenciada da criança, e cuja supressão ou redirecionamento para objetivos assexuais mais elevados - sua “sublimação” - destina-se a fornecer a energia para um grande número de nossas realizações culturais.

Nesse sentido, o infantil associado a conceitos como pulsão, libido e perversão outorgam que os acontecimentos da vida psíquica estão direcionados por um desejo sexual infantil e a criança não estaria desprovida de vivenciar tais desejos. Por isso, a criança foi designada perverso-polimorfa, e isso significa dizer que o caráter polimorfo da pulsão de modo algum poderá ser assimilado a uma falta de virtude, simplesmente, o infantil correlacionado à sexualidade vem apontar que a sexualidade presente na criança é oriunda de várias partes do corpo e segue uma via desejante (FREUD, 1905).

Por assim pensar, Freud (1905) se dedica aos primeiros anos de vida da criança, nutrindo a certeza de que a infância deveria ter um lugar prioritário na atenção dos educadores, afinal, uma condução correta do desenvolvimento psicosssexual poderia desencadear na maturidade efeitos positivos. Tal prerrogativa retrata de maneira fiel

o essencial de toda investigação freudiana e se resume no fundamento da sexualidade infantil: a canalização correta das pulsões parciais presentes na primeira infância para o funcionamento final na genitália.

Além disso, a teoria pulsional demonstra que a vida sexual se afasta das concepções sociais convencionais, uma vez que em cada um de nós ela ultrapassa os limites que a educação considera normal. Freud (1905) teoriza que, desde os primeiros instantes de vida, o bebê se depara com estímulos que o fazem internalizar sensações de prazer. O autor aponta que as manifestações da sexualidade infantil podem ser compreendidas através do chuchar e do autoerotismo. Este último foi introduzido por Havelock Ellis, e o psicanalista vienense, tomou-o emprestado para caracterizar as potencialidades de satisfação sexual infantil, que no início se apoiam em necessidades vitais, como mamar, por exemplo, e no próprio corpo, posteriormente, no curso do desenvolvimento vão se deslocando, perpassando por outras “fases intermediárias até chegar ao amor objetal a serviço da procriação” (FREUD, 1911, p.243).

Para Kupfer (1989), é esse o ponto que todo educador deve se interessar, pois aqui está o cerne de toda a atividade social produtiva. Por meio desse argumento, a autora demonstra que aos meios educativos ficam reservados à incumbência de conduzir cada etapa do autoerotismo infantil para um desenvolvimento maturacional saudável. Ainda, a autora adverte quanto as exigências de cunho moralizantes que são transmitidas pela educação, pois acarretam ao indivíduo sentimento de vergonha ou noções de pecado.

Com efeito, Freud (1905) considera que existe, no interior da sexualidade, uma força que provém do desprazer capaz de suprir a fonte propulsora para formação de neuroses. Uma vez que os processos afetivos se desenvolvem com uma carga maior de afeto, podem contribuir para a formação de estados patogênicos. Nessa perspectiva, Voltolini (2011) contribui quando diz que se as barreiras que a consciência impõe impedem a satisfação suprema do desejo inconsciente, a educação, por sua vez precisa dessas barreiras para satisfazer seus propósitos.

Freud (1905, p.192) observa que:

Nos escolares, o pavor de fazer uma prova ou a tensão diante de uma tarefa difícil de solucionar podem ser importantes não só para seu relacionamento com a escola, mas também para a irrupção de manifestações sexuais, na medida em que, nessas circunstâncias, é muito freqüente surgir uma sensação estimuladora que incita ao contato com a genitália, ou ainda um processo da natureza de uma poluição, como todas as suas conseqüências desconcertantes. O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexualmente excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um mundo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa.

A importância da sexualidade infantil e das pulsões parciais ligadas as zonas erógenas presentes na primeira infância são essenciais para o desenvolvimento psicosexual saudável nos indivíduos. A saber, as zonas erógenas foram designadas por Freud (1905) como oral, anal, fálica, genital e determinam o curso normal do desenvolvimento psicosexual do indivíduo e, são imprescindíveis sob um ponto psicanalítico para compreender todos os efeitos anímicos do sujeito.

Ademais, nesse processo, a criança movida pela pulsão de saber, etapa investigativa, garantiria uma liberdade tanto aos estados neuróticos quanto à capacidade de florescer dotes criativos (FREUD, 1905). Esse propósito fica evidente, quando Freud (1905, p.183) diz que:

Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles.

Percebe-se que Freud dá indícios do alcance e potencialidades da educação na vida do sujeito, pois a etapa investigativa, que começa ainda na primeira infância, deve ser estimulada a partir de uma tarefa educativa que ofereça um estreitamento para a satisfação pulsional. Quando a criança se interessa pelo mundo externo e é movida pela pulsão de saber, tempo em que ela avança do estado autoerótico, isto é o próprio

corpo lhe proporcionando prazer e, começa a se interessar pelo objeto externo, etapa necessária para o desenvolvimento cognitivo e atividade intelectual (SANTIAGO, 2005).

Nessa perspectiva, quando não encontra barreiras, o autoerotismo, no curso de desenvolvimento psicosexual humano, leva as pulsões parciais a um destino concreto, que finaliza em um tempo correlato ao período de latência, onde ocorre a deflexão da sexualidade, isto é, o instinto se dirige para outra finalidade. Vale mencionar que com a chegada da puberdade, e primazia da genital, isso não significará o abandono das pulsões parciais, pois poderá haver uma fixação no ponto em que o indivíduo experimentou o prazer (FREUD, 1905).

Com Millot (1987, p.18), questionamos qual a necessidade do ser humano produzir outras narrativas que encobrem sua sexualidade. “Qual origem da hipocrisia social é relativa à sexualidade?” Seria a educação passível de transformar? Seria essa a chave que garantiria um desenvolvimento saudável do indivíduo?

Nesse sentido, Millot (1987) pontua que os efeitos negativos da educação sobre a vida sexual são devidos a uma falha na garantia de um absoluto domínio dos instintos pulsionais. Prova disso, temos, após o período da latência, a deflexão dos instintos adormecidos que irrompem em forma de diques. Isto significa dizer que os sentimentos de vergonha, as exigências com ideais corporais e, até mesmo, a moralidade exacerbada são em consequência de uma educação que impede a satisfação suprema do desejo para satisfazer seus propósitos.

Para tanto, Freud (1905, p. 168) precisa que:

Sem nos iludirmos quanto à natureza hipotética e quanto à clareza insuficiente de nossos conhecimentos acerca dos processos do período infantil de latência ou adiamento, voltemos à realidade para indicar que esse emprego da sexualidade infantil representa um ideal educativo do qual o desenvolvimento de cada um quase sempre se afasta em algum ponto, amiúde em grau considerável. Vez por outra irrompe um fragmento de manifestação sexual que se furtou à sublimação, ou preserva-se alguma atividade sexual ao longo de todo o período de latência, até a irrupção acentuada da pulsão sexual na puberdade.

O ideal educativo está pautado no gerenciamento correto das pulsões parciais que, por mais que elas apresentem um caráter errático, se bem conduzidas, enveredarão por caminhos úteis. Uma ambivalência que nos leva a inferir que mesmo se valendo de práticas coercitivas, a educação tem o poder de organizar e favorecer a desordem pulsional dos primeiros anos de vida. Além disso, poderá conduzir ao que escapa do conflito pulsional uma direção necessária para a manutenção da sociedade (KUPFER, 1989).

A educação tradicional negligencia essa importância, favorece a renúncia pulsional e trava o curso da sexualidade. Nota-se o quanto a educação comparece no discurso de Freud (1905), sobretudo quando preconiza que o controle pulsional e desenvolvimento psíquico é condicionado pelas exigências culturais e, embora teça duras críticas a educação moralizante não deixa de considerar sua importância para constituição subjetiva e intelectual do indivíduo.

Ao procurar explicações, Freud (1905, p.167) interroga:

Com que meios se erigem essas construções tão importantes para a cultura e normalidade posteriores da pessoa? Provavelmente, às expensas das próprias moções sexuais infantis, cujo afluxo não cessa nem mesmo durante esse período de latência, mas cuja energia - na totalidade ou em sua maior parte - é desviada do uso sexual e voltada para outros fins. Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de sublimação, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais.

Nota-se que o caráter incessante faz do infantil o protótipo da constituição psíquica e o educador que souber direcionar as pulsões parciais pode oferecer ao ser humano o desejo de viver, caso a energia pulsional se desvie para fins satisfatórios. Do contrário, é só mais um disparador para sintomas neuróticos (formação reativa).

Tais prerrogativas encontram respaldo e clareza no *Resumo*, ao final dos Três ensaios. Vemos que Freud (1905, p.218) assume que:

Diante da ampla disseminação das tendências perversas, agora reconhecidas, fomos impelidos ao ponto de vista de que a disposição para as perversões é a disposição originária universal da pulsão sexual humana, e de

que a partir dela, em consequência de modificações orgânicas e inibições psíquicas no decorrer da maturação, desenvolve-se o comportamento sexual normal. Alimentamos a esperança de poder apontar na infância essa disposição originária; entre as forças que restringem a orientação da pulsão sexual destacamos a vergonha, o asco, a compaixão e as construções sociais da moral e da autoridade.

No artigo, *Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor*, Freud (1912) retoma alguns pontos discutidos nos três ensaios, sobretudo na relação com a repressão das pulsões parciais e a consequente impotência sexual nos adultos. Sua teorização apresenta duas posições distintas e complementares. A primeira é um suplemento para a teoria da sexualidade infantil e a segunda compreende um antagonismo entre as exigências da educação e sexualidade, já discutidas nesse trabalho (ver item - 3.3.1).

As declarações acentuadas, no texto publicado em 1912, deixam transparecer que a insatisfação com os processos educacionais, que procuram moldar as escolhas objetais dos indivíduos, revive em seu pensamento tanto tempo depois da publicação dos três ensaios. Freud acentua que se houver uma falha no curso esperado da sexualidade, deve-se considerar o fato de que, antes da energia libidinal ser deslocada para a terminação final, as correntes que ligam a energia não se uniram. Freud (1912) afirmará que existe uma corrente afetiva em que os cuidadores demonstram gestos carinhosos de forma erotizada e, isto acarretará o desenvolvimento ulterior influência sobre a escolha objetal.

Entende-se que para atenderem às necessidades civilizatórias é preciso endireitar os caminhos desejantes da vida de cada. Porém, esses caminhos geram efeitos nocivos à vida do indivíduo. Ao analisar casos de impotência sexual, o autor se dá conta de “existir dentro do psiquismo um obstáculo, a sensação de uma vontade contrária que interfere vitoriosamente com a sua intenção consciente” (FREUD, 1912, p.187).

A ocultação da sexualidade infantil na primeira infância deixa rastros, por mais que o livre escoamento da tensão seja impedido, ocorre uma fixação nos primeiros objetos que despertaram prazer na criança. Em consequência, elementos psíquicos que foram extraídos da lembrança do indivíduo, inscrevem uma espécie de traço mnêmico,

geralmente ligados à necessidade de preservação da vida, que reativam os processos psicosexuais latentes em nosso Inconsciente.

A explicação que Freud (1912, p.188) organiza em torno do assunto demonstra que:

Trata-se, de fato, de uma questão da influência inibitória de certos complexos psíquicos que são removidos do conhecimento do indivíduo. Uma fixação incestuosa na mãe ou na irmã, que nunca foi superada, desempenha um papel importante nesse material patogênico e constitui o seu conteúdo mais universal. [...] Aprendemos, assim, que os instintos sexuais encontram seus primeiros objetos ao se apegarem às apreciações feitas pelos instintos do ego, precisamente no momento em que as primeiras satisfações sexuais são experimentadas em ligação com as funções necessárias à preservação da vida.

Metaforicamente, é possível correlacionar o desejo inconsciente com postulações freudianas acerca do incesto. Cronologicamente, o desejo incestuoso primeiramente teorizado quando se descobre o complexo de Édipo, e, posteriormente, em *Totem e Tabu*, quando inova a concepção que transita de um ato horrendo entre pares consanguíneos para um ato do desejo inconsciente.

A criança se fixa e quando atinge a idade em que a corrente sensual entraria para conduzir a energia a objetos externos, ela se equivoca e mantém-se presa. As catexias eróticas permanecem ligadas aos objetos de satisfação ou zona erógena que despertou a sensação prazerosa na infância. Uma atividade inconsciente que norteia as escolhas objetais do indivíduo, que serão feitas a partir da semelhança com as imagos dos objetos infantis (FREUD, 1912).

A variedade de fonte da pulsão e sua indefinição, quanto ao alvo, prescrevem o infantil da sexualidade que denota uma característica de incompletude, uma impossibilidade de satisfação plena que faz com que o indivíduo passe a ansiar pela satisfação prazerosa, que outrora tenha vivenciado.

Nesse sentido, a explicação sobre o que é esse primeiro objeto em que a energia pulsional toma como seu alvo de satisfação, é defendido por Freud como marcas das primeiras experiências da criança em contato com o outro. Segundo Freud (1900, p. 595):

Um componente essencial dessa vivência de satisfação é uma percepção específica (a da nutrição, em nosso exemplo) cuja imagem mnêmica fica associada, daí por diante, ao traço mnêmico da excitação produzida pela necessidade. Em decorrência do vínculo assim estabelecido, na próxima vez em que essa necessidade for despertada, surgirá de imediato uma moção psíquica que procurará catexizar a imagem mnêmica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original. Uma moção dessa espécie é o que chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a realização do desejo, e o caminho mais curto para essa realização é a via que conduz diretamente da excitação produzida pelo desejo para uma completa catexia da percepção.

Nota-se que o parâmetro utilizado por Freud para deduzir a situação do prazer original, ou a vivência última que surge o desejo, é a amamentação. A experiência analítica mostrou ao autor que a sensação de prazer, durante o contato do bebê com o peito materno, era muito além da necessidade de nutrição. Entende-se que a sensação prazerosa desse primeiro contato fica registrada no psiquismo e faz com que o bebê passe a ansiar, através de uma repetição, pelo ato prazeroso, apresentado anteriormente com a descrição do chuchar (FREUD, 1905).

Em *Uma criança é espancada*, Freud (1919) traz a discussão sobre a origem das perversões que aparece novamente nas teorizações do autor. Ele traz grandes contribuições sobre o comportamento do indivíduo e da educação. A partir de queixas recorrentes que apareciam em sua clínica, o autor atentou-se para o fato de todas as pacientes abandonarem a fantasia. Freud (1919) entendia que na fantasia existia algo ligado a uma situação prazerosa vivenciada anteriormente, que o paciente poderia voltar a repetir ou reviver por outras vias de satisfação a mesma sensação do passado.

Defende que, de início, há uma ação volitiva e que com o passar do tempo transforma-se em atividades obsessivas, à revelia do sujeito. A fantasia opera-se mediante a vergonha e o sentimento de culpa, uma vez que é provocada por uma lembrança do início da vida sexual que, além de evocar fantasias vividas numa tenra idade, poderá ocasionar um avivamento de uma emoção semelhante quando a criança, ao adentrar na escola, se deparar com uma situação que a faça reviver a mesma sensação. Nesse caso, a revivescência do afeto poderá servir de gatilho para despertar sensações ou sentimentos que estavam adormecidos (FREUD, 1912).

Importante ressaltarmos que Freud fala de uma faixa etária escolar comum em seu tempo. Nota-se que na atualidade as crianças, cada vez mais cedo, são inseridas na escola e, com isso, vivenciam essa experiência repressiva vindas tanto do domínio familiar quanto escolar.

A declaração que encontramos em Freud (1919, p.193) é que:

Quando a criança estava na escola e via outras sendo espancadas pelo professor, essa experiência, se as fantasias estavam dormentes, despertava-se de novo, ou, se estavam presentes, reforçava-se e modificava-lhes perceptivelmente o conteúdo. A partir dessa ocasião, era 'um número indefinido' de crianças que estavam sendo espancadas. A influência da escola era tão clara que os pacientes em questão ficaram inicialmente tentados a atribuir as suas fantasias de espancamento exclusivamente e essas impressões da vida escolar, que tinham data posterior à do sexto ano de idade.

Para o psicanalista vienense, nas séries subsequentes, os alunos se identificam com a atividade da leitura que quase sempre retomava a fantasia do espancamento. Acentua a postura competitiva que as crianças adotam com os personagens das histórias lidas e chama a atenção para o caráter perverso da pulsão e tendência sadomasoquista, quando discorre sobre as formas disciplinares e punitivas, em conseqüências das traquinagens e mau comportamento dos personagens, que são vistas como algo prazeroso (FREUD, 1919).

Entende-se que a fantasia suscita sentimentos de prazer e, por isso, a questão primordial que preocupa o autor é descobrir qual é a conexão entre o fantasiar e os efeitos que o castigo corporal, recebidos da educação em casa, podem gerar. No entanto, Freud (1919) declara a perversão infantil pode não ser definitiva, mas retorna em forma de sintoma patológico uma vez que foi silenciada pelo recalque.

Em Freud (1919, p. 195) deparamos com a explicação que:

Um dos componentes da função sexual desenvolveu-se, ao que parece, à frente do resto, tornou-se prematuramente independente, sofreu uma fixação, sendo por isso afastadas dos processos posteriores de desenvolvimento, e, dessa forma, dá evidência de uma constituição peculiar e anormal no indivíduo. Sabemos que uma perversão infantil desse tipo não persiste necessariamente por toda a vida; mais tarde pode ser submetida à repressão, substituída por uma formação reativa ou transformada por meio da sublimação. (É possível que a sublimação nasça de algum processo especial que seria detido pela repressão.) Se esses processos, contudo, não ocorrem,

a perversão persiste até a maturidade; e sempre que encontramos uma aberração sexual em adultos - perversão, fetichismo, inversão - temos motivos para esperar que a investigação anamnésica revele um evento como o que sugeri, que conduza a uma fixação na infância.

Nota-se que a formação reativa impede que o sujeito se sinta culpado, mas pode se sentir doente, nesse sentido a fixação autoerótica ocorrida na primeira infância poderá não ser de forma definitiva, mas poderá retornar em forma de sintoma patológico. O trabalho analítico demonstrado em *Uma criança é espancada* sinaliza que a fantasia era muito difícil de ser relatada se opondo a uma resistência.

Para Millot (1987) as pulsões sexuais seriam um risco para a vida do organismo uma vez que afetam uma estrutura que merece ser conservada. Talvez, por isso, as teorizações de Freud em que comparece a interligação com a educação reverbera que à educação funciona como um crivo instalador da ordem que será transmitida e cultivada de geração em geração.

É muito comum no contexto educativo os educadores procurarem manter a ordem, a disciplina. Aliás, um pensamento fortemente enraizado nos docentes é em relação ao domínio de turma. Um discurso que mantém formas cristalizadas no processo educativo, pois o domínio padroniza, endireita, enfileira e mantém a retidão. Todavia, esquecem que a padronização retira da criança a faculdade criativa, tão necessária para manter a atividade prazerosa, como também a postura crítica e participativa em sociedade, uma vez que o sujeito adota a passividade como reguladora do seu desejo.

O ato de dominar imposto pela educação incitou a Freud (1907) denunciar os efeitos dessa irreduzível condição repressiva que se instauram no processo educativo. Nessa perspectiva enquadramos o interesse de Freud por uma educação psicanaliticamente orientada, que será a base para nossa próxima discussão.

5.4 A EDUCAÇÃO PSICANALITICAMENTE CONDUZIDA

Numa carta escrita a pedido do Dr. M. Furst, Freud (1907) demonstra bastante lisonjeio com o convite do amigo para ele - médico que tanto se dedicou aos estudos dos fatores sexuais na formação da personalidade e efeitos na vida humana.

Questões foram abordadas nesta discussão, sobretudo ideias em relação ao momento adequado e de que modo as crianças deveriam ser alertadas sobre a vida sexual, e se tornaram relevantes para que Freud (1907) postulasse que o conservadorismo educacional deixa como legado a ignorância.

Com efeito, em *O esclarecimento sexual das crianças*, Freud (1907) assinala que diante da indagação de onde vêm os bebês, os pais deveriam tratar o assunto de forma simples, pois a dúvida e respostas impregnadas de saídas evasivas não preservariam a falta de malícia, ao contrário aguçaria a curiosidade e o desejo de conhecer. Nesse caso, somente a instalação do “Arkangel²⁰” é capaz de refrear os impulsos desejanter.

Mezan (2003) nos lembra que a origem dos bebês e o que papai e mamãe fazem no quarto escuro é a mina alimentadora da curiosidade presente nos sujeitos mirins. E Freud tinha tanta convicção dessa preciosidade que se inquietava com o fato de os educadores ocultarem algo tão necessário para uma sanidade completa. No entanto, apesar de conhecer os benefícios que um esclarecimento sexual proporciona na vida do sujeito, Freud (1907) não deixa de admitir a dificuldade dos pais em realizar tal feito. Por sofrerem repressão do superego, seriam as pessoas menos indicadas para essa revelação e delega ao professor, ou outro educador, a tarefa de criar meios concretos para explorar e satisfazer a indiscrição dos pequenos.

A contribuição que Freud (1907, p. 129) nos apresenta é que:

A curiosidade da criança nunca atingirá uma intensidade exagerada se for adequadamente satisfeita a cada etapa de sua aprendizagem. Assim, no final do curso elementar [Volksschule], antes que inicie o curso intermediário [Mittelschule], isto é, em torno dos dez anos de idade, a criança deveria ser esclarecida sobre os fatos específicos da sexualidade humana e sobre a significação social desta na época da confirmação seria a mais adequada para instruir a criança, que a essa altura deverá ter um completo

²⁰ A quarta temporada da série Blackmirror da Netflix aborda em seu roteiro o Arkangel, nome dado a uma espécie de chip que se insere na cabeça das crianças e, a partir daí, torna-se possível monitorar todo o comportamento dos pequenos, verificar sinais vitais, situações que estão em perigo e, sobretudo evitar momentos de tensão e ansiedade (explicação livre).

conhecimento de todos os fatos físicos, sobre as obrigações morais que estão associadas à satisfação real do instinto.

Caso contrário, a criança procurará outros meios para descobrir a verdade, e, uma vez encontrada, assumirá uma desconfiança daqueles que omitiram a real fonte de informação. Freud tinha a convicção que o não esclarecimento sexual de forma correta levava a criança a interromper a fruição e capacidade de raciocinar de forma abstrata, tudo isso em prol de uma domesticação (FREUD, 1907).

Em contrapartida, continua Freud (1907, p.129):

Um esclarecimento sobre a vida sexual que se desenvolva de forma gradual, nos moldes que acima descrevemos, sem interrupções e por iniciativa da própria escola, parece-nos ser o único que leva em conta o desenvolvimento da criança e que consegue evitar os perigos que estão envolvidos.

Comungando com Voltolini(2011) dizemos que sob esse pilar se alicerça a impotência de uma educação virtuosa, o não esclarecimento seria apenas mais uma forma de conter a capacidade de pensar livremente. Segundo Millot (1987), o não-dito se transforma em não-pensar. Ademais o autor nos leva a entender que mesmo que as escolas troquem as disciplinas de cunho religioso por noções referente a ética, direito e cidadania, ainda assim continuarão ter grandes deficiências, enquanto não envolver o campo da sexualidade.

Todavia, Freud já havia nos advertido que para uma educação sublimadora, que evitasse a repetição. Sendo assim, os educadores deveriam concentrar sua força na primeira infância. A criança está muito longe de ser uma página em branco e para o autor, somente a crença de uma pureza, que os adultos insistem em nutrir em relação ao período infantil, em detrimento de uma amnésia sofrida por eles próprios é que os fazem guardarem segredo da sexualidade (FREUD, 1907).

As contribuições de Voltolini (2011, p.15-16), são imprescindíveis nesse momento, quando argumenta que:

Freud participa como pedagogo, embora não o fosse por formação, das divagações sobre um mundo melhor e aposta na educação como instrumento

para mudança. É demonstrando a impotência de uma proposta e não seu *impossível* que ele prossegue, e assim fazendo mantém uma ideia de uma educação possível, ainda que esta dependa de muitas transformações para atingir o nível desejado.

Nesse contexto, é que se constata que a ação do educador, que valida a proibição e age de maneira punitiva diante dos questionamentos infantis, sobretudo retira da criança o direito de errar e se descobrir, ao invés de angariar sucessos, colhe o fracasso e a frustração. Na verdade, Freud (1907) afirma que a criança já vem ao mundo com sua sexualidade, as sensações sexuais não são despertadas apenas na puberdade como pensavam, e mais, o interesse da criança pelos assuntos que se referem a sexualidade são evocados desde muito cedo. A mentira e o ocultamento fazem-na criar suas próprias teorias, principalmente sobre a origem do bebê e despertar uma desconfiança daqueles que a enganaram.

Tais concepções ganharam força no pensamento de Freud (1909), e dois anos após, quando discursava sobre as *Cinco Lições de Psicanálise*, sobretudo na apresentação do caso do pequeno Hans, a primeira criança atendida com base nos fundamentos psicanalíticos, o autor retoma a discussão, reforça as potencialidades das crianças e denuncia como a lembrança do adulto é sabotada pela consciência.

A respeito do pequeno Hans, o pai do garoto, Max Graf, a convite de Freud, passou a frequentar os estudos da psicanálise em discussões semanais que mais tarde vieram a se tornar a Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras. Primeiramente, Freud aceitou adeptos de outras áreas que não eram ligados à medicina, principalmente para reforçar sua concepção de que a psicanálise podia ser praticada por todo aquele que tivesse interesse e dedicação com suas ideias. Os encontros, posteriormente, deram origem a International Psychoanalytical Association (IPA), uma verdadeira instituição (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Ao escrever a biografia de Freud, Gay (2012) relembra o entusiasmo que o pai do garoto sentia pela pessoa do mestre. Assinala que, embora fosse musicólogo e sua esposa ex-paciente do psicanalista vienense, Max Graf foi intensamente seduzido pelos ensinamentos psicanalíticos e, desde então, procurava conduzir a educação do filho com base nos preceitos aprendidos. O historiador conta que Freud havia pedido

aos colaboradores que observassem e anotassem o comportamento das crianças em casa, uma vez que seu interesse era adquirir material que confirmasse suas teorias sobre a sexualidade infantil, os quais vinham cunhando desde 1905.

Freud (1908, p.191) acentua que:

As pressões da educação e a variável intensidade do instinto sexual certamente permitem grandes variações individuais no comportamento sexual das crianças, e sobretudo influenciam a época do aparecimento do interesse sexual da criança. Por esse motivo não dividi minha apresentação do material de acordo com os sucessivos períodos da infância, mas reuni numa única exposição fatos que ocorrem ou mais cedo ou mais tarde em cada criança.

Nesse sentido, a experiência e acompanhamento do pequeno Hans, fez com Freud se certificasse de toda sua teorização publicada em *O Esclarecimento sexual das crianças e sobre as teorias sexuais das crianças* favorecendo para um grande alargamento do tema. Anos mais tarde, Freud regozijou ao reencontrar com Hans e certificar que o garoto havia se tornado um homem bem-sucedido, um produtor e diretor de óperas (GAY, 2012). Com efeito, Hans se depara com a diferença entre sexos com o nascimento da irmã. Époça em que aflora um sentimento de hostilidade em relação aos pais, visto que estava dividindo o amor com a recém-chegada. O menino começa indagar sobre o pipi, sofre repressão da mãe, e a angústia sentida evoca sentimentos de medo que é deslocada para objetos. Utilizando-se da teoria da Fantasia, Freud (1909) irá interpretar que as indagações do garoto por serem repreendidas acarretaram um medo de perder o órgão genital. E a angústia de castração foi deslocada para a fobia com cavalos (FREUD, 1909).

Diante da constatação de que ele teria um órgão mais avantajado do que a irmã, o garoto cria uma teoria de que a menina também era portadora do pênis que iria crescer. O medo e o horror são desencadeados quando percebe que o órgão da mãe é pequeno e o da irmã não está evoluindo, o que leva o Hans a pensar que o dele teria sido cortado (FREUD, 1909; QUINODOZ, 2007). Compreendemos que todo o trabalho que envolve a análise do pequeno Hans serviu de base para Freud teorizar sobre o complexo de castração, que universalmente foi defendido pelo autor, como algo que comumente acontece com as crianças durante seu processo de

desenvolvimento, mais precisamente durante a passagem pelo Édipo, porém antes da instauração definitiva do superego.

Assim Freud (1909, p. 17) diz que:

Ele deu essa resposta sem ainda possuir qualquer sentimento de culpa. Contudo, foi essa a ocasião da aquisição do 'complexo de castração', cuja presença vemos com tanta frequência obrigados a inferir na análise de neuróticos, ainda que todos eles relutem violentamente em admiti-la. Há muita coisa importante a dizer sobre a significação desse elemento na vida de uma criança.

Durante a condução do caso, Freud (1909) foi dando suporte de como conduzir as inquietações do garoto, sobretudo em relação à fobia apresentada. A releitura que o autor faz do caso, de posse da teoria da psicanálise, o assegura que o medo é resultante de uma transformação de afeto que se manifestava de forma distorcida.

Observemos como Freud (1909, p.34) ilustra esta discussão:

Combinei com o pai de Hans que ele diria ao menino que tudo aquilo relacionado com cavalos não passava de uma bobagem. Seu pai iria dizer que a verdade é que ele gostava muito de sua mãe e que queria que ela o levasse para sua cama. A razão por que ele tinha então medo de cavalos se explicava por ele se haver interessado muito pelos seus pipis. Ele próprio observara não ser correto ficar tão preocupado assim com os pipis, mesmo com o dele; e tinha razão ao pensar dessa forma. A seguir, sugeri a seu pai que começasse a dar a Hans alguns esclarecimentos dentro do tema do conhecimento sexual.

Os educadores que não têm esse esclarecimento reprimem, ignoram ou até menosprezam esse comportamento infantil. Ao trabalho educativo, cabe, portanto, importantes deveres de conduzir e preencher, de modo livre e sem julgamentos, as indagações dos pequenos descobridores, principalmente dar à criança a oportunidade de aprender não somente o "*politicamente correto*", mas, sobretudo construir de maneira inteligente e livre sua trajetória de aprendizagem.

No caso do pequeno Hans, as orientações psicanalíticas demonstraram uma significativa contribuição, não apenas para alicerçar as convicções freudianas de que uma educação repressora e ignorante é fonte de adoecimento, mas especialmente

para acentuar o quanto uma educação psicanaliticamente conduzida seria capaz de produzir um efeito profilático e enveredar o sujeito no caminho da sublimação.

Em Freud (1914, p.133) temos que:

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

Freud sabia o quanto a criança era exposta a sacrifícios para se manter no campo social. A pensar que num curto espaço de tempo, os pequenos têm que internalizar os mandamentos culturais controladores dos instintos sexuais e seguir rumo à adaptação, imprescindível para o convívio em sociedade (SCHMIDT, 2011).

Todo o processo analítico apreendido com o acompanhamento do pequeno Hans foi inspirador para o autor. Como era de se esperar, autores pós-freudianos como Melanie Klein e a própria filha Anna Freud investiram nessa discussão, claro que problematizando os saberes descritos por Freud, mas sustentando o lugar psicanalítico na condução de um desenvolvimento saudável para o sujeito. (FLESLER, 2007).

No texto *Sobre o Narcisismo*, Freud (1914, p. 97) volta a comentar sobre a postura dos pais afetuosos para com os filhos e delimitou a importância da criança no desejo narcísico dos pais. Utiliza-se da expressão “*sua majestade o bebê*” para acentuar o quanto a ideia de perfeição é transferida para o novo ser, mas na verdade significa uma transferência do próprio narcisismo parental.

O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho - o que uma observação sóbria não permitiria - e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. (Incidentalmente, a negação da sexualidade nas crianças está relacionada a isso.) Além disso, sentem-se inclinados a suspender, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito por eles próprios abandonados.

Além disso, nesse fragmento Freud acaba de nos responder a indagação outrora mencionada sobre o que leva um adulto a esconder a sexualidade da criança. Não obstante, a renúncia se efetua justamente porque a criança é convocada a ocupar o lugar de satisfação, ou na expectativa do adulto preencher o desamparo existencial.

Portanto, para Freud (1914, p. 98):

A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram - o menino se tornará um grande homem e um herói em lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para sua mãe. No ponto mais sensível do sistema narcisista, a imortalidade do ego, tão oprimida pela realidade, a segurança é alcançada por meio do refúgio na criança. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior.

Em síntese, o pensamento freudiano acerca das dúvidas das crianças e da indicação de uma educação psicanaliticamente conduzida não era, em hipótese alguma, pontuar comportamentos inadequados dos cuidadores. Em toda concepção freudiana podemos encontrar a presença do analítico. Tanto que Freud não hesita em comparar a psicanálise com a análise química, que dissipa, separa, mas entende que aquilo que é psíquico é tão singular que comparação alguma alcançará sua essência (FREUD, 1919). Não obstante, o autor buscava sempre analisar e com sua psicologia profunda resgatar o mais íntimo afeto capaz de evocar sentimentos que o motiva e o produz.

Ademais, quando a criança endereça ao adulto suas dúvidas e inquietações, na verdade, ela está delegando a este o lugar do suposto saber, tão necessário para o processo de construção de conhecimento e autonomia. A pergunta da criança não é de tudo despretensiosa, o seu real interesse com tais indagações é saber se ela ocupa algum lugar no desejo dos pais (FLESLER, 2012). Por isso, a maior contribuição que Freud poderia ter dado ao campo educacional se encerra num paradigma conceitual, pois nessa dinâmica entram em jogo, na cena educativa, o Inconsciente, o desejo do outro e as resistências que precisam ser eliminadas para que os impulsos instintuais se ajustem ao ego e promovam um efeito transformador.

5. 5 O MESTRE DA SUBLIMAÇÃO

A forma como Freud teoriza sobre a constituição do sujeito lança luz sobre o quanto era recíproca a relação entre sexualidade e educação e, por muitas vezes, o autor oscila entre a denúncia dos efeitos nocivos da civilização e a defesa do quanto era necessário um grau de repressão para gerar a sociedade. Em a *História do Movimento Psicanalítico* (1914, p. 26), Freud declarou que “a teoria da repressão é pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise”. Pode-se dizer que Freud lança luz sobre os caminhos labirínticos da mente humana e declara que os impulsos sexuais, que não se ligam aos fins reprodutivos, são reutilizados.

Nesse sentido, Freud (1914, p.47) assinala que:

As descobertas revolucionárias da psicanálise no tocante à vida mental das crianças - o papel nela desempenhado pelos impulsos sexuais (von Hug-Hellmuth [1913]) e o destino daqueles componentes da sexualidade inúteis para a reprodução - necessariamente cedo fariam a atenção voltar-se para a educação e promoveriam tentativas de colocar os pontos de vista analíticos na vanguarda desse campo de trabalho. Deve-se ao Dr. Pfister ter iniciado, com verdadeiro entusiasmo, a aplicação da psicanálise nessa direção e ter chamado para ela as atenções de clérigos e de interessados em educação. (Cf. *The Psycho-Analytic Method*, 1913). Conseguiu granjear a simpatia e a participação de grande número de professores suíços. Diz-se que outros colegas de profissão compartilham de seus pontos de vista mas preferem manter-se cautelosamente em segundo plano. Uma parte dos psicanalistas de Viena que se afastaram da psicanálise parece ter chegado a uma espécie de combinação de medicina com educação.

Segundo Kupfer (1989), a neurose é o negativo da perversão, então só haverá sublimação se houver perversão. A propósito, Millot (1987) enfatiza que a esperança de Freud era exatamente que os educadores, que quisessem promover uma sociedade distinta, não deveriam subestimar a importância das pulsões perversas que se manifestam na idade infantil.

Numa leitura filosófica do pensamento de Freud, Marcuse (1975) admite que a sociedade pensou que poderia moldar o mundo do homem de acordo seus instintos. O autor informa que, ao congelar os instintos pulsionais que davam prazer à criança, o psiquismo fixa-se nessa realidade e seu padrão satisfatório é mensurado pela vivência infantil. Nesse caso, a organização repressiva ocorre pela impossibilidade de unir o princípio de prazer e o princípio de realidade que vivem num eterno conflito.

Essa era a concepção que fez Freud (1933) apontar que os pensamentos agem numa via contrária à da realidade. Estão sempre à servidão do desejo e dos mecanismos que compõem a realidade psíquica. Por isso, se o propósito da educação é ordenar o comportamento da criança, a psicanálise teria como meta ensinar o adulto a reconhecer seus desejos e orientá-lo de forma que não se reprima a força do pensamento. O pensamento deve ser livre e não imposto para servir as exigências educacionais que tentam enquadrá-lo num cantinho.

Em *Leonardo da Vinci e uma Lembrança de sua infância* encontramos uma elaboração teórica sobre os atos sublimatórios. Apesar de já haver discorrido nos *Três Ensaio Sobre a Sexualidade* sobre a capacidade da pulsão sexual se deslocar e investir em objetos socialmente aceitos, pode-se dizer que, desde a correspondência com Fliess, a vida e obra do gênio renascentista Leonardo da Vinci revelavam uma enigmática fonte de interesse e pesquisa para a psicanálise. Mas só em 1909, é que Freud de fato se dedicou em empreender um trabalho a estas observações.

Quinodoz (2007, p.111) acrescenta que:

[...] Quais foram os motivos que levaram Freud a se identificar com Leonardo, criador de gênio por quem sentia tanta afinidade? Em primeiro lugar, Freud compartilhava com Leonardo a mesma paixão pelo conhecimento: ambos eram pesquisadores incansáveis, sempre em busca de novas descobertas e que não hesitavam em explorar os domínios mais variados, frequentemente em ruptura com seu tempo. [...] Em 1910, quando completou 54 anos, Freud saiu de seu isolamento e sua fama era crescente, embora suas idéias ainda fossem muito contestadas. Nesse ano, fundou a Associação Psicanalítica Internacional, que teve como primeiro presidente Jung. Este também foi o momento das primeiras dissensões entre seus alunos, razão pela qual Freud cedeu lugar a A. Adler a presidência do grupo de Viena para tentar aliviar as tensões, mas sem sucesso. Esses anos foram igualmente aqueles de um homem de uma força criadora excepcional, completado por sua vida familiar. Mais tarde, ele se referirá a esse período como o mais feliz de sua existência.

Ainda, Quinodoz (2007) acentua que apesar de muita dedicação e exaustivas e compensadoras horas de trabalho intelectual, a admiração pela genialidade do pintor italiano não se limitava apenas aos dotes artísticos. A afinidade de Freud com aspectos da vida de Leonardo retratava peculiaridades da sua própria existência.

O conhecimento que Freud obteve através dos estudos e análise do grande artista italiano lhe permitiu desenvolver conceitos fundamentais da psicanálise, como sublimação, processo pelo qual a energia pulsional é escoada para atividades criativas e narcisismo, via pela qual o investimento da libido é investido ora no próprio ego, ora em objetos externos.

Cabe pensarmos que Leonardo escoava seus afetos se submetendo ao exercício da pesquisa. O fato de Leonardo rejeitar a atividade sexual, e não haver dados que comprovem que ele tivera uma relação amorosa com uma mulher, fizeram com que Freud fosse levado a interpretar, orientado pela pesquisa psicanalítica, as predileções do gênio italiano.

Para Freud (1910, p.86):

A observação da vida cotidiana das pessoas mostra-nos que a maioria conseguiu orientar uma boa parte das forças resultantes do instinto sexual para sua atividade profissional. O instinto sexual presta-se bem a isso, já que é dotado de uma capacidade de sublimação.

As habilidades encontradas em Leonardo eram comuns nos homens renascentistas, muito embora os dotes artísticos do gênio italiano conseguissem superar os seus contemporâneos. O gênio, a quem Freud dedicou tanto interesse, para Capra, se tratava de um homem que não se adequava às regras de retórica presentes nos debates filosóficos da época. Um autodidata, veementemente contrário às ideias convencionais, considerado pelos críticos da renascença como “iletrado”, sua escrita era grafada de forma espelhada em seus cadernos de notas, porém desde muito jovem já era percebido que tinha um imenso talento para as artes. Uma beleza física incomum, um ser dotado de força física, destreza e elegância. Para o autor, “[...] como pintor, Leonardo sentia que devia usar gestos para retratar a constituição das mentes e emoções que os provocavam” (CAPRA, 2008, p.34).

Se para o autor da Física, “[...] o lento e cuidadoso processo de pintura requerido pelos óleos era ideal para o método de Leonardo” (CAPRA, 2008, p.68). Em Freud (1910), a lentidão para executar o trabalho foi interpretado como traços de inibição intelectual.

Além disso, o fato de não finalizar as obras eram, para Freud, um prenúncio da busca incessante por perfeição.

Afinal, lê-se em Freud (1910, p.84):

A transformação da força psíquica instintiva em várias formas de atividade instintiva, da mesma maneira que a transformação das forças psíquicas físicas não poderia ser realizada sem prejuízo. O exemplo de Leonardo mostra quantas coisas precisam ser consideradas com relação a estes processos.

Vários aspectos da subjetividade de Leonardo serviram de laboratório para as especulações freudianas. Percebe-se que Freud retoma as indagações das crianças sobre a origem dos bebês, e de novo correlaciona a curiosidade infantil com aspectos ligados à inteligência e inibição do pensamento. Nesse raciocínio, ele expõe os três destinos possíveis que terão os impulsos de pesquisa dos pequenos. A saber, no primeiro caso, a pesquisa seguirá o mesmo curso da sexualidade, ficará, portanto, inibida, o que trará uma limitação à capacidade criativa em todo processo de desenvolvimento humano. Nesse ponto, o autor já enfatiza que a educação contribuirá para essa limitação do pensamento. E como resultado terá o aparecimento de uma doença neurótica.

O segundo destino é descrito pelo autor quando observa que o desenvolvimento intelectual possui uma força maior do que a repressão e com isso, após o período de curiosidade, a inteligência contorna a repressão sexual. Porém, este destino não se livra por completo da repressão sexual, o que denota uma atividade intelectual compulsiva.

O terceiro destino na pulsão foi o que o “autor considerou mais raro e mais perfeito. Escapa tanto ao fator inibitório”, presente no primeiro caso, quanto ao pensamento compulsivo do segundo. Isto não quer dizer que este destino não sofra a ação da repressão, porém ela não consegue recalcar no Inconsciente o que seria próprio do desejo sexual e com isso, desde cedo, a libido é sublimada em curiosidade e vontade de saber. Aqui é possível apreender que “[...] o instinto pode agir livremente a serviço do interesse intelectual” (FREUD, 1910, p.88 - 89).

O terceiro destino da pulsão, Freud (1910, p. 89) observou-o claramente em Leonardo da Vinci, a ponto de dizer que:

Se refletirmos acerca da ocorrência, em Leonardo, desse poderoso instinto de pesquisa e a atrofia de sua vida sexual (restrita ao que poderíamos chamar de homossexualidade ideal [sublimada]), sentir-nos-emos inclinados a proclamá-lo um modelo ideal do nosso terceiro tipo. A essência e o segredo de sua natureza parecem derivar do fato que, depois de sua curiosidade ter sido ativada, na infância, a serviço de interesses sexuais, conseguiu sublimar a maior parte da sua libido em sua ânsia pela pesquisa.

O que se sabe é que Freud teve acesso à vida do pintor através de algumas traduções alemãs que utilizou e, por isso, alguns equívocos são assinalados pelo autor. Mas, para o estudo freudiano, o que prepondera é a fantasia, em que Leonardo diz se lembrar de uma visita ao berço por uma ave de rapina, registradas em suas anotações com o nome “nibio” / “gerir” para designar a espécie animal (FREUD, 1910, p. 71).

Freud (1910) correlacionou a fantasia da ave com a imagem da mãe. Para o autor, traços mnêmicos das impressões infantis, mais tarde, foram substituídos e utilizados para o interesse social. Há de se considerar também o fato de Leonardo rejeitar a sexualidade, o que para Freud tratava-se de uma homossexualidade especial, reiterando ainda que, no decurso da vida, o indivíduo avança do narcisismo para o amor objetal, e, no caso de Leonardo, houve uma fixação autoerótica no curso do desenvolvimento infantil, com transformação do afeto revivida num período posterior, mas sob a vigilância do recalque. Freud vai nos dizer que se no início há uma hipercatexia do ego, posteriormente o ego agirá na defensiva, não acatará os instintos sexuais, mas os obrigará a buscar satisfação em formas substitutivas. Desse modo, há uma harmonização dos impulsos sexuais e exigências do ego (FREUD, 1917).

Posteriormente, durante a construção da segunda tópica, o interesse sobre os fins sexuais e sublimação aparecem nas concepções do autor. Porém, desta vez, Freud clarifica dizendo que as pulsões que se deslocam dos fins sexuais e investem em uma forma de satisfação, que a sociedade valoriza, são dependentes da dimensão narcísica do eu.

Ainda, sob a luz da segunda tópica do aparelho psíquico, a discussão sobre inibição é retomada no artigo sobre Inibição, Ansiedade e Sintoma. Freud (1926) recorre à teoria da libido transformada e discorre sobre a inibição como uma medida defensiva necessária para garantir o sucesso do recalque e promover a sublimação. Nesse sentido, pode-se entender que a forma como o recalque é recebido e a quantidade de investimento libidinal irão determinar a percepção desprazerosa, em consequência, se o retorno será patológico ou não. Importante traçarmos o entendimento que o afeto ligado ao impulso instintual, que foi recalcado, se não encontrar uma representação se transformará em angústia, e esta estaria ligada à repressão primeva, ao desamparo original.

Em suma, Kupfer (1989) reitera assemelhando Freud a um pedagogo clássico que alertava, que pela via da educação, a civilização gera neuroses, pois a civilização que exagera em condutas de bom comportamento é também produtora de neuroses. No entanto, a autora admite que sem repressão não há sublimação. Se atentarmos para a própria teorização sobre recalque, há de se perceber que a parcela pulsional existente no interior do psiquismo e o afeto ligado a ela precisam encontrar outra via de representação, caso isso não aconteça o sujeito ficará à deriva e mobilizará outros sentimentos.

Em tese, o que o autor pretende nos dizer é que as atividades culturais são obtidas pela supressão dos chamados elementos pervertidos e o convívio em sociedade nos coloca em posições distintas quanto à supressão do fator sexual: i) livre manifestação, ii) supressão do instinto sexual, iii) reprodução legítima. Embora seja algo universal entre os seres humanos, o autor reconhece que a intensidade e estímulos sublimatórios podem variar de indivíduo para indivíduo e distingue que, apesar de toda teorização acerca dos efeitos nocivos do controle social, a saída pulsional pela via sublimatória é algo que independe da vontade do indivíduo, sendo, portanto, um mecanismo puramente psíquico (FREUD, 1910).

Sendo assim, as exigências da civilização recaem sobre a segunda posição e se tornam uma corrente de sofrimento. Diante dessa assertiva, fomos levados a discorrer sobre os efeitos repressores da educação pela sociedade. Nota-se que, para além da intenção de aplicabilidade da psicanálise à educação, o compromisso de Freud com

suas reflexões era sustentar a premissa do ato analítico. Por mais que sua bagagem conceitual seja alvo de críticas e contestações, ele aponta os caminhos tortuosos em que a civilização insiste em trafegar, denunciando toda exposição moral que recai sobre a vida sexual. As concepções freudianas, nesse aspecto, nos servem para refletir sobre os condicionamentos que a educação virtuosa promove na vida do indivíduo e, para isso, o antagonismo existente entre a civilização e o sujeito desejante são importantes para adquirir um posicionamento ético, crítico transformador da visão de homem e de mundo.

6 QUINTA SESSÃO – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

“Quando eu nasci
 o silêncio foi aumentado.
 Meu pai sempre entendeu
 Que eu era torto
 Mas sempre me aprumou.
 Passei anos me procurando por lugares nenhuns.
 Até que não me achei — e fui salvo.
 Às vezes caminhava como se fosse um bulbo.”

Manuel de Barros

Se foi através do campo das neuroses que Freud chegou à educação, podemos ponderar que a porta de entrada foi pela observação de uma educação moralizante e repressora. Dessa forma, percebemos que para se chegar à sexualidade infantil foi necessário que o médico vienense se atentasse para o fato de que a internalização das interdições morais impostas pela educação contribuem para repressão das moções sexuais, que numa dinâmica psíquica escapam ao controle do indivíduo.

O capítulo será construído sinalizando o pensamento de Freud acerca da *Moral Sexual e a Doença Nervosa moderna* (1908) textos em que o autor aponta as consequências do modo de vida contemporâneo em relação ao adoecimento psíquico. Na sequência do pensamento freudiano a respeito dos efeitos repressivos educacionais, como produtores de frustração e adoecimento ainda foram mobilizados os textos *Reflexões para os tempos de Guerra e Morte* (1915) e *Futuro de uma Ilusão* (1927).

Por entender um universo cultural ao qual o autor se dedicou para apontar sobre as necessidades sociais e a predisposição de controle dos instintos sexuais, recorreremos também a outros textos como: *Totem e Tabu* (1914), *Psicologia das Massas* (1921), e *Mal-estar na civilização* (1930), a fim de costurar nosso diálogo sobre o trabalho social exposto em Freud e sua correlação com a educação.

Abre-se um parêntese para apontarmos uma diferenciação entre cultura e civilização presente nas traduções da obra freudiana. O termo “kultur”, para a sociedade alemã,

faz referência à relação do homem com o homem, ao passo que “zivilization” é utilizado para designar a relação do homem com a natureza e conseqüentemente com o trabalho econômico (SÉDAT, 1997 p. 182).

6.1 DA EDUCAÇÃO MORALIZANTE

A busca pela profilaxia das neuroses conduziu Freud (1908) ao campo da educação, e, cronologicamente, é nos artigos *Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna* que recaem suas maiores críticas ao processo civilizatório, principalmente, pelos inúmeros prejuízos por ela desencadeados na vida humana. Com base nos estudos de Von Ehrenfels, que se dedicou em apresentar uma diferenciação entre “Moral Sexual Natural e Moral Sexual Civilizada” (FREUD, 1908, p.169), entendendo que a moral natural era caritativa, e, em contrapartida, a moral civilizada trazia conseqüências desagradáveis para a vida do indivíduo, Freud se apropria das denúncias do autor e propõe um diálogo a fim de repensar os efeitos destrutivos da educação coercitiva na vida do sujeito.

Para Freud (1908), Von Ehrenfels acreditava que uma moral civilizada expunha o homem a uma intensa atividade laboral com efeitos danosos. Nessa perspectiva, uma sociedade institucionalizada, com os avanços tecnológicos, participação política e uma severa educação para as mulheres elencariam pontos significativos na produção dos distúrbios psíquicos. Além disso, a priorização do casamento monogâmico e a rejeição da sexualidade fizeram Freud (1908, p.169) dizer que:

[...] uma sociedade que aceita essa moral ambígua não pode levar muito longe o ‘amor à verdade, à honestidade e à humanidade’ (Von Ehrenfels, *ibid.*, pág. 32 e segs.), e deverá induzir seus membros à ocultação da verdade, a um falso otimismo, e a enganarem a si próprios e aos demais. A moral sexual civilizada traz conseqüências ainda mais graves, pois, glorificando a monogamia, impossibilita a seleção pela virilidade - único fator que pode aperfeiçoar a constituição do homem, pois entre os povos civilizados a seleção pela vitalidade foi reduzida a um mínimo pelos princípios humanitários e pela higiene.

Assim, ao atacar diretamente à moral sexual civilizada, Freud (1908) deixa transparecer uma inquietação quanto aos modos repressores de se conduzirem os processos educativos. A crescente exigência quanto à eficiência do indivíduo faz

aumentar a necessidade de comportamentos ajustados às aspirações sociais, no entanto, a sociedade contemporânea, por privilegiar tais práticas, está fadada ao adoecimento psíquico. Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que a vida bucólica resguardava o homem das afecções mentais, visto que a vida social agitada exige do indivíduo grande dispêndio de energia.

O convite que o autor faz àqueles que se interessam pela psicanálise e desejam procurar os efeitos nocivos de uma educação moralizante, é que acompanhem seu pensamento. Por isso, Freud (1908, p.173) complementa que:

Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade. Dessas contribuições resulta o acervo cultural comum de bens materiais e ideais. Além das exigências da vida, foram sem dúvida os sentimentos familiares derivados do erotismo que levaram o homem a fazer essa renúncia, que tem progressivamente aumentado com a evolução da civilização.

A renúncia pulsional, a que Freud faz menção, se refere ao instinto sexual que se coloca à disposição da atividade civilizada, devido à capacidade de se deslocar do alvo que centraria seu interesse por uma atividade socialmente aceita (ver item 4.5). A renúncia do instinto, no entanto, não garantirá um caráter exitoso das práticas educativas. A depender do grau de severidade, as consequências podem acarretar uma inutilidade ao indivíduo.

O estudo dos distúrbios nervosos fê-lo concluir que existem diferenciações das patologias, mas somente a teoria das psiconeuroses era capaz de explicar que os complexos inconscientes, por possuírem conteúdo sexual insatisfeito, procuram uma satisfação substitutiva (FREUD, 1900). Nesse caso, aponta o autor, que quanto maior a disposição para neurose, menos o sujeito suportará a abstinência (FREUD, 1908).

Colocação pertinente e análoga ao enredo que o diretor Michael Haneke, em “*A Fita Branca*”²¹, filme lançado no ano de 2009, fez questão de pontuar. Uma sociedade

²¹ <https://youtu.be/bbJs-UDcV2c>

severamente hipócrita que, às escondidas, deixava exalar toda podridão de uma educação baseada na moral e na proibição. Num contexto anterior a primeira guerra mundial, que já experimentava ideias fascistas, a fita branca, uma espécie de adereço, posta no braço das crianças, em forma de amarraduras, servia para simbolizar a pureza e o caminho da retidão. Contudo, era mais uma forma de aniquilamento. O toque era impedido e as crianças, em forma de adultos em miniatura, eram transportadas por caminhos tortuosos, em que a crueldade mascarada de educação, as faziam se adequar às normas e aos padrões sociais.

Conta-nos Roudinesco (2016, p. 93) que:

Todo debate dessa segunda metade do século XIX incidia sobre a questão de saber se uma criança podia nascer, se não louca, pelo menos perversa, e se essa “loucura” singular se manifestava ou não mediante uma prática sexual específica – a masturbação – cujos malefícios seriam desconhecidos até então. Uma vez que se passara a aceitar que a criança era um sujeito sexuado – e não só um objeto inerte disfarçado de adulto - cumpria definir para ela um quadro jurídico, social, psíquico. Tendo adquirido o direito de existir, a criança precisava ser protegida contra si mesma e contra as tentativas de sedução que colocassem sua integridade em risco. Consequentemente, e ainda na óptica da criança que deve tornar-se um adulto “normal” bem integrado à ordem familiar, cumpria igualmente convencê-la, em seu foro íntimo, de que aprendizagem da vida passava por um temível treinamento corporal e psíquico consistindo em torná-las melhor.

Esse é o retrato de uma educação moralizante em que Freud, sempre com seus textos impactantes, causava muita inquietação aos vienenses. Ainda, a autora faz menção da chamada “*pedagogia negra*”, intitulada em 1977 pela historiadora Katharina Rutschky, para designar as práticas de uma educação perversa e altamente coercitiva (IBID, 93).

Dentro desse escopo, Freud (1908) entende que a abstinência não seria a melhor maneira de refrear o desejo sexual dos jovens, uma vez que a retardação sexual suprime o livre escoamento da pulsão, mas desenvolve um estado anestésico, principalmente nas mulheres, que posteriormente podem apresentar frigidez em detrimento da educação a qual foram impostas, discussão já apontada durante a correspondência com Fliess (ver item 4.3.1).

Freud (1908, p. 182) diz,

Assim a educação as afasta de qualquer forma de pensar, e o conhecimento perde o valor para elas. Essa interdição do pensamento estende-se além do setor sexual, em parte através de associações inevitáveis, em parte automaticamente, como a interdição do pensamento religioso ou a proibição de ideias sobre a lealdade entre cidadãos fiéis.

O autor entende que a supressão do instinto sexual acarreta a inferioridade da atividade mental e intelectual. Ampliando nossa argumentação, chamamos a atenção ao fato da exigência de padronização dos comportamentos, pois o desfecho dessa imposição, para o nosso autor, é o adoecimento psíquico. Gostaríamos de apontar, em especial no campo escolar, pois não é difícil visualizar que a escola se traduz num lugar em que a padronização de comportamentos, principalmente pelo fato de os educadores procurarem manter a ordem, a disciplina. Aliás, um pensamento fortemente enraizado no processo educativo, é em relação ao domínio de turma. Um discurso que mantém formas cristalizadas na educação escolar, pois o domínio padroniza, enfileira e mantém a retidão.

Todavia, esquecem que a padronização retira da criança a faculdade criativa, tão necessária para manter a atividade prazerosa. Em consequência, abala a postura crítica e participativa em sociedade, uma vez que o sujeito adota a passividade como reguladora do seu desejo. Por essa via, alicerçamo-nos nas concepções freudianas que já alertavam que a educação que afasta qualquer manifestação da liberdade conduz o indivíduo à exaustão e aos perigos que a civilização tende a oferecer.

Voltolini (2011, p.13) diz que:

É nesse contexto que Freud toma como alvo a moral sexual civilizada e a educação que veicula, entendidas, então dadas as suas severas exigências de um comportamento ilibado, como portadoras do potencial de adoecimento, uma vez que exigem do sujeito esforços irrealizáveis e sacrifícios excessivamente pesados.

Um assunto tão presente nas preocupações freudianas, que por volta de 1915, antes de deflagrar a primeira guerra mundial, ele nos faz reverberar sobre os efeitos destrutivos da vida em sociedade para vida anímica do homem. Num pequeno artigo

sobre *Reflexões para os tempos de Guerra e Morte*, o autor volta a explorar as condições da humanidade em relação aos aspectos e vivências culturais expostos como ideais moralizantes.

Um texto em que Freud (1915, p. 293) se mostra desiludido, pois para ele “as guerras jamais acabarão enquanto o valor da vida individual for tão diversamente apreciado pelo homem”, o que alavancará conflitos de interesse. Vale ressaltar que a educação comparece nesses escritos como uma forma que aprisiona o ser humano em suas mais diversas dimensões: religiosas, históricas, sociais e culturais.

O autor se atém às manifestações compulsivas do ser humano e entende que, por intermédio da educação e ambiente, ele aprende a controlar os instintos destrutivos, causando uma transformação no sentido do bem em sua vida instintual. Nesse caso, o aprendizado a que o homem é exposto se esforça para sensibilizar seus aprendizes, com a promessa de afastar o egoísmo para altruísmo, e, para isso empregam inúmeros incentivos como recompensas e punições, mas, de fato, a essência dessa permuta não é canibalizada pelo homem. Com isso, o efeito pode ser que uma pessoa sujeita a sua influência educacional escolha comportar-se bem, no sentido cultural dessa expressão, embora nenhum enobrecimento do instinto, nenhuma transformação de inclinações egoístas em altruístas tenha operado nela.

Freud (1915) faz questão de acentuar a ingenuidade do homem em tal crença e presume que, por conhecer tão pouco seu semelhante, o indivíduo jamais conseguirá conter que um se volte contra o outro, com sentimento de ódio ou asco. O autor faz referência à ilusão de que o homem se apega ao considerar que o homem educado consegue erradicar todo o mal presente em seu pensamento. Aprende-se com isso que, apesar de confabular sobre o sentimento de culpa, que durante o processo de desenvolvimento infantil é internalizado pelo homem, admite que a consciência não é um juiz infalível que tanto os professores da ética e moral tentam alicerçar na conduta humana.

Para Freud (1915, p. 291-292), um processo construído com forte influência do fator social obedeceria à equação em que:

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

Um testemunho freudiano em que se percebe, com clareza, que o poder da ordenação imposto pela cultura é falho e inconsistente. Ao proferir que a falta de conhecimento e compreensão de toda a impulsividade humana traduzem a pouca consciência dos efeitos nocivos da civilização, Freud (1915) não esconde o fato de que a civilização falhou e não conseguiu calar toda monstruosidade dos instintos destrutivos do homem.

Desse modo, Freud não considera que o homem seja capaz de adotar novas formas de vida, mesmo que vivencie em tempos catastróficos. Isso nos leva a inferir que para o autor, não bastam o ensinamento ou experiência com condutas maleáveis e socioeducativas. Ao mesmo tempo, não existe a possibilidade de um futuro apaziguador, diferente, ameno, uma vez que o homem carrega em sua constituição instintos destrutivos.

Nesse sentido, não podemos deixar de fazer alusão “*A educação após Auschwitz*”, uma vez que a ignorância de sua existência interpela aos “*gritos*” (grifo nosso) para que ele revigore. Adorno (196?, s.p.) adverte que qualquer que seja o debate acerca dos processos e pretensões educacionais [...] “Que Auchwitz não se repita”. Ela foi a barbárie a qual se dirige toda a educação. Todavia, os efeitos da educação moralizante delegam a Auchwitz o traço da imortalidade e por isso ela continuará a existir enquanto os ideais educativos almejarem uma forma de regressão. Como se daria esse retorno? Freud (1930) foi perspicaz quando admitiu que há um conteúdo de barbárie em todo ato civilizatório, e, por mais que o homem alcance formas protetivas de se livrar do seu sofrimento, isso não extingue os efeitos nocivos da clausura pulsional que a civilização impõe.

Na fala de Dunker (2020), nesse debate, há os que pensam que se opor a esse sistema que institucionaliza e ordena pode ser desesperador. Presume o autor que se

queremos uma educação que eleve o pensamento criativo, não podemos continuar cultivando a domesticação da barbárie. Dunker aponta críticas ao ensino que se deixa emaranhar por discursos religiosos estabelecendo uma arrogância em torno da verdadeira premissa do suposto saber.

Interessante que se retornarmos à biografia de Freud, veremos que muito embora os ensinamentos judaicos fossem contingenciais em sua vida, o saber psicanalítico sempre priorizou a laicidade. Em *O Futuro De Uma Ilusão*, o psicanalista vienense defende que a própria criação de um Deus onipotente é a garantia da proteção paterna contra a força implacável da natureza. Freud (1927), através de um solilóquio, discute, questiona e encena um diálogo com o amigo Pfister, um pastor protestante, que via a psicanálise como um meio verdadeiro de se orientar a educação. Ideia fortemente nutrida a ponto de Pfister querer “transformar a pedagogia em pedanálise” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 588).

Como educador, Pfister foi pioneiro em investir nos ensinamentos da psicanálise à pedagogia. A relação com Freud era permeada por discussões críticas, vislumbre e respeito mútuo. Estranhamento? Talvez. Se pensarmos que Freud era um homem que não possuía fé e ao mesmo tempo conseguia relacionar-se de maneira tão afetuosa com um homem religioso. No entanto, isso revela o quanto a divergência e o distanciamento das crenças do amigo eram tratadas por ele com profunda excelência. Escreve Freud, em 12/07/1909, que [...] “nenhuma visita trouxe tanto impacto nas crianças e trouxe tanto bem-estar a mim mesmo” (FREUD, MENG, 2009, p.09).

Apesar de se deleitar com a presença do amigo, Freud não se esquivava em comparar a ilusão religiosa com os efeitos negativos da pedagogia contemporânea, que a qualquer custo inibe o desenvolvimento sexual das crianças e exala sua impotência institucionalizada através do enfraquecimento intelectual daqueles a quem se propõe a formar (FREUD, 1927; FREUD, MENG, 2009).

Por mais que os dois homens tivessem pensamentos opostos, eram interligados por um único interesse: a técnica analítica. Para Pfister, a psicanálise era a fonte capaz de aliviar a dor das suas ovelhas e a forma plausível de trazer à consciência destas o

valor da fé cristã. Freud, por sua vez, considerava que a religião poderia ser comparável a uma neurose obsessiva, sendo, portanto, um meio pelo qual o homem injeta suas crenças, costumes e faz correr nas veias da humanidade o antídoto da renúncia pulsional (FREUD, 1927; FREUD, MENG, 2009).

Por fim, por mais que aspectos sociológicos estejam presentes nos escritos até aqui apresentados, ainda cabe enfatizar que para sermos fidedignos ao estilo do qual o autor era adepto para dramatizar a experiência humana, achamos necessário recorrer a um pequeno artigo em que Freud (1932) se dedica a conjecturar sobre *a Aquisição e o controle do fogo* e discorre o quanto o homem tem que abdicar do desejo pulsional em obediência aos ditames civilizatórios.

6.1.1 Prometheu – Desobediência ou Chave do Conhecimento?

Através da alegoria do mito de Prometheu, Freud (1932. p.195) declara:

Pois eu penso que a minha hipótese - de que, com a finalidade de conseguir controle sobre o fogo, os homens tiveram de renunciar ao desejo, mesclado de homossexualismo, de apagá-lo com um jato de urina - pode ser confirmada mediante uma interpretação do mito grego de Prometheu, contanto que tenhamos em mente as distorções que se deve esperar ocorram na transição dos fatos ao conteúdo de um mito.

O que nos importa neste fragmento, obviamente, é a leitura realizada por Freud (1932) ao conteúdo do mito. O autor pontua que Prometheu, ao roubar o fogo dos deuses e trazer para os homens a chave do conhecimento por mais que estivesse revestido de boas ações, comete um crime e é severamente punido. Várias nuances poderão ser observadas através desta alegoria, mas, em especial, a desobediência de Prometheu foi a mola propulsora para o processo de conhecimento e transformação.

Não obstante, como todo desobediente, Prometheu experimentou o peso que recai sobre aqueles que não se alienam. O castigo, uma das mais severas formas de punição, que acima de tudo serve para aniquilar o ser pensante, foi dado ao herói, sem complacência. Prometheu que teve seu fígado cortado em cumprimento da imposta e inflexível condenação, dada a desobediência às leis impostas.

Do ponto de vista biológico, o fígado é um órgão capaz de se reconstituir e se renovar. Freud (1932) nos instiga a pensar para além da reconstrução fisiológica, e evocando o conflito psíquico freudiano temos o quanto a libido não cessa, não se cansa e mesmo que em migalhas atinge um grau de satisfação, e, por mais que o sujeito seja exposto a formas coercitivas, algo irá transcender.

Ademais, a imagem de Prometeu e a figuração do fogo tiveram para Freud um outro pretexto. O autor acrescenta a duplicidade funcional do pênis que serve tanto como objeto de satisfação amorosa quanto para a necessidade excretória. O jato de urina, com o qual Prometeu apaga o fogo, simboliza a mais nítida forma de como os desejos infantis são refreados, mas nem por isso a vivência de castração se apaga. Ao contrário, as fantasias que acompanham o desejo sexual se renovam e para atender a obediência, que a sociedade expressa com as normas severas, se manifesta por via do sintoma.

Sobre a alegoria do mito de Prometeu, Freud (1932, p. 200) amplia, revisa e assevera que [...] “o homem apaga seu próprio fogo com sua própria água”, encerrando a ideia de que o ser humano vive numa constante luta, ou seja, numa eterna batalha entre Eros e a pulsão de morte. Nesse raciocínio, Freud (1930) pontua que a luta travada pela civilização e os instintos destrutivos consistem por toda existência humana, e que a agressividade se comparece como parte desse processo, como algo fundamental para que o sujeito se comporte da maneira ativa.

Colocações para pensarmos todas as formas de manifestação pulsional, sobretudo, no contexto educacional em que a agressividade é lida numa contraposição ao pensamento do psicanalista vienense. Nesse caso, vale a pena discorrer sobre como a psicanálise entende a agressividade. No vocabulário de psicanálise, Laplanche e Pontalis (1991) apontam que o interesse pela agressividade só povoou o pensamento de Freud tardiamente. Isso significa que até a virada teórica de 1920, comportamentos agressivos não prendiam a atenção do autor.

Os avanços teóricos de Freud (1930, p.69) são articulados de tal modo que é possível dizer que os instintos agressivos têm suas raízes em seus trabalhos iniciais. Lê-se em *Mal-estar na civilização* que:

A história das opiniões de Freud sobre o instinto da agressão ou de destruição é complicada e só resumidamente pode ser indicada aqui. Através de todos os seus primeiros escritos, o contexto em que ele predominantemente o encarou foi o do sadismo. Seus primeiros estudos mais longos sobre ele ocorreram nos Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade (1905d), onde surgiu como um dos 'instintos componentes' ou 'parciais' do instinto sexual. 'Assim', escreveu ele na Seção 2 (B) do primeiro ensaio, 'o sadismo corresponderia a um componente agressivo do instinto sexual que se tornou independente e exagerado e, por deslocamento, usurpou a posição dominante' (Edição Standard Brasileira, Vol. VII, IMAGO Editora, 1972, págs. 159-60). Não obstante, posteriormente, na Seção 4 do segundo ensaio, a independência original dos impulsos agressivos foi reconhecida: 'Pode-se presumir que os impulsos de crueldade surgem de fontes que são, na realidade, independentes da sexualidade, mas podem unir-se a ela num estágio prematuro' (ibid., 198n)

Fica a evidência de que a agressividade não era a fonte primária da preocupação de Freud, mas ele se utiliza dessa explicação para investigar por quais meios a civilização se organiza para conter a agressividade dos instintos pulsionais. É importante enfatizar que a agressividade não se limita ao conflito psíquico, mas que denota uma pulsão específica.

Em um dos seus artigos técnicos, *O Instinto e suas Vicissitudes*, Freud (1915) dedica-se a elaborar uma definição que abarca o caráter da variabilidade dos instintos sexuais que procuram vias (pressão, fonte, objeto e finalidade) para atingir a satisfação. Nesse sentido, a ação do sistema mental teria particularidades a depender de cada sujeito, o que implicaria em um trabalho diversificado para sua remoção ou transformação. A pretensão de Freud era pontuar que o instinto a que ele estava recorrendo para nomear a carga de energia pulsional situava entre o material e o somático, e tratava de um representante pulsional que poderia alcançar a mente. Posteriormente, o autor irá entender, antes de concluir o estudo de um doente de nervos que o instinto a qual ele estava se referindo era o representante das forças orgânicas que situava ente o mental e o somático.

Portanto, Freud (1915, p. 129) nos diz:

Que instintos devemos supor que existem, e quantos? É óbvio que isso dá ampla margem a escolhas arbitrárias. Não se pode objetar a que qualquer pessoa empregue o conceito de um instinto lúdico ou de destruição ou de estado gregário, quando o assunto o exige e as limitações da análise psicológica o permitem.

Diante da impossibilidade de nomeação instintual, Freud (1915) pontua que para demarcar as vicissitudes instintuais é preciso designar quatro destinos distintos, em que o instinto poderá recorrer: i) reversão a seu oposto, ii) retorno em direção ao próprio eu (self) do indivíduo, iii) repressão, iv) sublimação. Nota-se que os dois primeiros exemplos são tomados por Freud para teorizar sobre os instintos que modificam sua finalidade, a fim de que o ego mantenha a autopreservação do indivíduo. Nesse sentido o melhor termo para caracterizar o instinto seria a necessidade. Sendo assim, somente com a satisfação dará fim a necessidade, contudo as exigências do mundo externo impossibilitam que esse caminho seja trilhado em toda sua extensão. Neste percurso o instinto nunca chegará à consciência, o que se manifestará é a representação ideacional, que poderá encontrar várias vias de saída, desde que se adapte a fonte de estimulação.

Freud (1915, p.132) traz a seguinte explicação:

Encontram-se exemplos do primeiro processo nos dois pares de opostos: sadismo-masochismo e escopofilia-exibicionismo. A reversão afeta apenas as finalidades dos instintos. A finalidade ativa (torturar, olhar) é substituída pela finalidade passiva (ser torturado, ser olhado). A reversão do conteúdo encontra-se no exemplo isolado da transformação do amor em ódio. O retorno de um instinto em direção ao próprio eu (self) do indivíduo se torna plausível pela reflexão de que o masochismo é, na realidade, o sadismo que retorna em direção ao próprio ego do indivíduo, e de que o exibicionismo abrange o olhar para o seu próprio corpo. A observação analítica, realmente, não nos deixa duvidar de que o masochista partilha da fruição do assalto a que é submetido e de que o exibicionista partilha da fruição de [a visão de] sua exibição.

Com isso, o autor nos leva a conhecer que a finalidade de gozo do instinto permanece inflexível, porém o objeto que direciona a pulsão irá convergir dependendo da aceitabilidade egóica. A saber, a transformação da atividade em passividade denota a renúncia pulsional. Freud (1915) relembra que, na primeira infância, e, após a primeira experiência de satisfação, a criança se fixa e passa a ter um parâmetro de atividade prazerosa. Nesse caso, quando o sujeito experimenta algo que não

transmite a mesma sensação, também se torna capaz de sentir as primeiras frustrações. Isso quer dizer que o sadismo é acionado quando a criança começa a ter a percepção de algo desprazeroso.

Nesse sentido, Freud (1915) concebe o sadismo como algo primário, como representante de agressividade, que revela a expressão de algo que se volta para o próprio corpo como se ele fosse tomado como objeto. Podemos compreender que o autor desenha dois processos que serão internalizados durante o desenvolvimento, em que ele percebe a reversão da agressividade para o próprio corpo e a transformação da atividade em passividade estabelecendo os pares de opostos sadomasoquismo. Numa idade posterior, o sadomasoquismo também será direcionado pela agressividade do instinto para o mundo externo.

Nessa esteira, a criança, diante da vivência desprazerosa, evoca os instintos destrutivos e, pode morder, devorar, rasgar tanto a si mesma quanto o objeto externo. Segundo Freud (1915), na história das relações amorosas frequentemente encontramos pares opostos de sentimentos, isto é, impulsos de amor/ódio direcionados ao mesmo objeto, que se realiza por intermédio da identificação com o outro, na fronteira da fantasia. Observa-se que se o objeto é algo agradável, ele é amado, mas se por acaso trazer algum desagradado, passa a ser odiado numa mesma intensidade. Quando o sujeito avança da fase narcisista para a objetal, mais próximo estará das relações de prazer e desprazer que o ego tem em relação ao mundo externo.

Podemos perceber que Freud (1915, p. 142) sintetiza da seguinte maneira:

O ego odeia, abomina e persegue, com intenção de destruir, todos os objetos que constituem uma fonte de sensação desagradável para ele, sem levar em conta que significam uma frustração quer da satisfação sexual, quer da satisfação das necessidades auto preservativas. Realmente, pode-se asseverar que os verdadeiros protótipos da relação de ódio se originam não da vida sexual, mas da luta do ego para preservar-se e manter-se.

A agressividade, portanto, estaria relacionada às origens da relação amor/ódio, já que as relações de amor da criança também podem se tornar relações de ódio e com

constância se mostrarem ambivalentes. Nessa dinâmica, a criança poderá amar ou odiar o objeto com a mesma intensidade, no entanto, deve-se considerar que antes da chegada do Édipo, a atividade mental passa por um processo em que os desejos sádicos geram um determinado afeto capazes de acionar mecanismos de defesa do ego. Posteriormente, a passagem pelo complexo de Édipo e instauração do superego, por acionar uma batalha entre ego e superego, dão origem ao sentimento de culpa, em outras palavras, vemos a passagem do sadismo ao masoquismo (FREUD, 1915).

Além disso, devemos entender que para além do conflito pulsional entre as forças atrativas do inconsciente e consciente, dentro do próprio sistema inconsciente trava uma batalha entre ego e superego que dá origem ao sentimento de culpa e a necessidade de punição. O ego age como defesa, o que implica uma expulsão da ação dominadora do superego, e como resultado a vontade de destruir o objeto externo. Uma elaboração que o autor encontra para distanciar que o sentimento de culpa fosse provindo do remorso.

Todavia, Freud (1930) compreende a organização psíquica, considerando as relações entre exigências impostas ao ego e a capacidade deste atender aos padrões impostos. No entanto, o que faz a civilização para tornar a agressividade inócua foi a indagação que instigou o autor a se aprofundar na história do desenvolvimento do indivíduo.

Freud (1930, p.129) revela que:

O que acontece neste para tornar inofensivo seu desejo de agressão? Algo notável, que jamais teríamos adivinhado e que, não obstante, é bastante óbvio. Sua agressividade é introjetada, internalizada; ela é, na realidade, enviada de volta para o lugar de onde proveio, isto é, dirigida no sentido de seu próprio ego. Aí, é assumida por uma parte do ego, que se coloca contra o resto do ego, como superego, e que então, sob a forma de 'consciência', está pronta para pôr em ação contra o ego a mesma agressividade rude que o ego teria gostado de satisfazer sobre outros indivíduos, a ele estranhos.

Percebe-se que a agressividade está pontuada como algo originário, se tornando referência da pulsão de morte, uma espécie de instinto que não se coloca à disposição do conflito pulsional, e perpetua-se em todos os estágios do desenvolvimento,

chegando “a assumir o medo de ser devorado pelo pai” e a constituir um caso de remorso (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.683).

Freud (1930, p.137) esclarece da seguinte maneira:

Mas, se o sentimento humano de culpa remonta à morte do pai primevo, trata-se, afinal de contas, de um caso de ‘remorso’. Porventura não devemos supor que [nessa época] uma consciência e um sentimento de culpa, como pressupomos, já existiam antes daquele feito? Se não existiam, de onde então proveio o remorso? Não há dúvida de que esse caso nos explicaria o segredo do sentimento de culpa e poria fim às nossas dificuldades. E acredito que o faz. Esse remorso constituiu o resultado da ambivalência primordial de sentimentos para com o pai.

A ideia de proteção aparece claramente neste processo, pois numa equação psíquica perder o amor significa perder a proteção. Freud (1930, p.130) chega à conclusão de que [...] “mau é tudo aquilo que com a perda do amor nos faz sentir ameaçado. Por medo dessa perda é preciso evitá-lo”. Percebe-se que mesmo que não haja passagem ao ato, a intenção somente terá igual julgamento, e sofrerá a ação condenatória.

Observa-se que os instintos agressivos já estão presentes desde o início da vida e, nesse campo, a realidade psíquica nos demonstra que atitudes boas ou más, para a via inconsciente, não podem seguir o mesmo parâmetro avaliatório da civilização. É de suma importância esclarecer que a realidade psíquica não segue uma linha cartesiana, é atemporal, então, pode ocorrer que, mesmo numa fase posterior ao desenvolvimento infantil, o indivíduo ainda se coloque no lugar de objeto em virtude de seu desamparo, principalmente com medo de perder o amor parental.

O que muitos consideram uma atitude de má-consciência ou desvio de conduta em crianças pequenas, para Freud, é apenas o medo de perder o amor paterno que, evocados pela agressividade, leva a criança a se comportar de maneira que a educação a condene. Vale ressaltar que o sentimento de culpa, que age com pudor e moralidade, e que se torna a fonte condenatória do superego, ainda não se constituiu em crianças na tenra idade.

Nesta fase, a criança começa a investigar, questionar e demonstrar os primeiros comportamentos que podem ser interpretados como desobediência. Uma discussão que nos faz investigar o que diz o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) sobre a classificação dos comportamentos em que se percebem manifestações conflituosas com as normas sociais ou figuras de autoridade. Numa escala classificatória, o manual elenca uma série de transtornos disruptivos do controle, de impulsos e da conduta. Dentre eles, podemos destacar o transtorno desafiante opositor, geralmente diagnosticado na infância e/ ou adolescência.

Lê-se no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (2014, p.461) que:

Na realidade, em situações muito raras, o transtorno da conduta e o de oposição desafiante surgem pela primeira vez na idade adulta. A uma relação do ponto de vista do desenvolvimento entre o transtorno de oposição desafiante e o da conduta no sentido de que a maior parte dos casos de transtorno da conduta teria preenchido previamente critérios para transtorno de oposição desafiante, ao menos nos casos em que o transtorno da conduta surge antes da adolescência. No entanto, a maioria das crianças com transtorno de oposição desafiante não irá desenvolver transtorno da conduta. Além disso, crianças com transtorno de oposição desafiante estão em risco de desenvolver outros problemas além do transtorno da conduta, incluindo transtornos de ansiedade e depressão.

É visto que a agressividade em crianças, quando lida por uma explicação psicanalítica, antes de apresentar uma resposta ao fenômeno apresentado, é comum se interrogar: o que o sujeito está tentando dizer por esse sintoma? No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, encontramos a prevalência de comportamentos desviantes nos casos em que o processo educativo é extremamente agressivo ou negligente, o que não distancia muito da teorização freudiana acerca das práticas educacionais coercitivas. Isso nos faz problematizar: como está sendo a condução da anarquia pulsional da primeira infância, para que em um desenvolvimento ulterior, a pulsão tenha como destino a atividade intelectual favorável à sanidade do sujeito e mais desejável ainda para a cultura?

Não se trata aqui dizer se o manual é falho ou não em sua classificação. Pretendemos apenas visualizar como a psicanálise faria a leitura dos comportamentos infantis mediante atos de agressividade, que muitas vezes no universo escolar é compreendida pelos mesmos parâmetros da agressão. Nesse caso, comportamentos

infantis de rasgar, bater, morder, na maioria das vezes, são interpretados pelas classificações diagnósticas.

O estudo da agressividade e sentimento de culpa, a que Freud (1932) se dedicou, nos orienta que não se pode esperar que crianças em idades tenras, ainda em processo de desenvolvimento, respondam aos ideais sociais, uma vez que ainda estão neste processo de constituição e internalização das regras. Nem tampouco, pode-se esperar que todos os adultos sejam constituídos de uma reserva de bastante consciência para que ajam sempre a serviço do que é bom numa perspectiva social.

Há de se considerar que não há uma capacidade inata de se distinguir o bom e o mau, pois o aparelho psíquico procura por prazer e trilha, a via que apazigua o estado de tensão. Ainda, cabe esclarecer que a psicanálise não se atém às classificações diagnósticas contidas no Manual de Diagnóstico e Estatístico do Transtorno Mental (DSM-V, 2014), antes, procura estabelecer um diagnóstico diferencial como propunha Freud.

A internalização da autoridade paterna faz com que ocorra uma mudança significativa da agressividade e dos comportamentos que dão margem a interpretações em torno da má-consciência. Não se pode deixar de mencionar que Freud não atribui essa mesma explicação para os casos de desvios de caráter em que a pessoa não apresenta em idade posterior qualquer sentimento de culpa. Na grande maioria dos casos em que ocorrem comportamentos desviantes das regras morais estabelecidas por adultos, há de se averiguar numa análise diferencial, o quanto esse sujeito está sendo ou não controlado pelo superego (FREUD, 1930).

Nessa perspectiva, o conflito de forças tem um equilíbrio por atuação da função executada pelo ego, mas o estudo das neuroses demonstrou a Freud o quanto a educação pode influenciar este mecanismo psíquico, uma vez que as trocas com as figuras parentais e aprendizado sobre o mundo externo podem se articular a depender das significações de cada indivíduo, grupo ou cultura (FREUD, 1921).

Além disso, o autor pontua que somos ambivalentes, isto significa que sempre há tendência para o bom e para o mau, e a baliza sempre será contraditória, pois se as

regras morais são provindas da civilização, para a realidade psíquica o mau pode ser a fonte de prazer e, mesmo que o ego refute essa ideia, isso se dá pela influência do outro.

Ademais, o trabalho inaugural presente em Totem e Tabu, destinado a entender fatores sociais, religiosos, artísticos, educacionais, ao mesmo tempo em que remontam bases conceituais, esclarece que o temor à punição e o sentimento de culpa se baseiam numa ambivalência presentes tanto no homem primitivo, quanto no neurótico denotando os efeitos da formação social.

Esta prerrogativa faz referência às contribuições de Voltolini (2011, p.15) quando diz que:

A tentativa inglória de proibir certos pensamentos privilegiando outros, mais compatíveis com uma moral ideal, pode ser a primeira figura do impossível em jogo na educação, mas não é por essa via – que só se abriria conceitualmente para Freud tempos depois – que ele prossegue em sua argumentação.

Durante sua construção teórica Freud não renunciou à importância do fator sexual e do infantilismo. Não renegou que as pulsões sexuais eram a base para uma condução ao processo sublimatório e em contraste com valioso entendimento a educação conservadora segue firme ofertando a cada novo integrante do mundo social uma mesmice educacional (LANJONQUIÈRE, 2002). Nesta perspectiva, a educação segue ancorada nos parâmetros paralisantes e na insistência de que cabe a ela escolher o melhor caminho a ser trilhado pela criança. A agressividade, para além de um desvio de comportamento, deve ser entendida como algo que fala e que se torna necessária para que o educador compreenda uma diversidade de fatores que o auxiliará a conhecer todo o universo em que a criança habita. Mannoni (1977, p. 23) vem nos dizer que [...] “A criança não traz consigo o conflito amor-ódio, ela encontra nos pais que a intimam dedicar-lhes amor”. Entende-se que controlar as vozes do corpo seria se jogar por completo num discurso em que predomina a visão estritamente biológica do ser humano.

Logo, a desobediência de Prometeu nos faz pensar que uma atitude vista como mau comportamento, capaz de rotular todos aqueles que não confirmam as expectativas sociais, aparece como protagonista de uma atividade transformativa. Aliás, a lição que o mito encerra, apesar de demonstrar o conflito pulsional, teorizado por Freud em todas as dimensões, é que o desobediente herói foi capaz, com seu ato de agressividade, abrir novos caminhos na busca do conhecimento.

6.2 A INCIDÊNCIA DO OUTRO

Retomaremos alguns pontos relacionados à constituição psíquica elaborada por Freud (1939) para entendermos a ideia de herança que seria a formação última do Id e a formação da personalidade. Nesse processo, fica a constatação de que, ao receber estímulos do mundo externo, a atividade anímica vai se desdobrando e dando origem às novas instâncias psíquicas que compõem o sistema mental. Numa série de deslocamentos sucessivos e rearranjos, o psiquismo que, a priori, é herdado vai se emaranhado ao contexto cultural e dali ocorre a individuação (VOLTOLINI, 2011; VASCONCELOS, 2012).

As influências parentais vão delegando ao novo ser uma identidade, pois o que Freud (1921) acentua na psicologia de massas e análises do ego é que o sujeito se constitui em uma dinâmica de forças mentais e pela via da identificação, que, segundo o autor, é a forma embrionária das nossas relações interpessoais, em que o filho toma as figuras parentais como ideal e aos poucos começa a desenvolver a catexia objetal. Um deslocamento que perpassa do narcisismo primevo ao interesse exterior, mas permanece ligado ao traço mnêmico que reforça o laço social e contribui para estruturar a personalidade.

No caso do menino, o pai lhe serve como modelo, e o desejo objetal passa a ser a mãe, pois, neste processo, tomar o lugar do pai e sê-lo em todos os sentidos é o que povoa a fantasia dos pequenos (na menina ocorre um processo semelhante, porém o desejo sexual é voltado para o pai). Na verdade, o que está imbricado neste mecanismo é que ao tomarmos como espelho uma das figuras parentais (menino, o pai, menina, a mãe e vice-versa), a escolha destes como objeto significará o desejo do quanto gostaríamos de sê-lo ou tê-lo, e tal diferenciação vai depender do

entrelaçamento que ocorrerá entre sujeito e objeto. Em Freud (1913, p. 36), o desejo incestuoso em que os filhos, de forma inconsciente despertam pelos pais, encerraria o “complexo nuclear da neurose”.

A observação que constata toda essa dinâmica é descrita quando Freud (1921, p.109) expõe que:

A identificação, na verdade, é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém. Comporta-se como um derivado da primeira fase da organização da libido, da fase oral, em que o objeto que prezamos e pelo qual ansiamos é assimilado pela ingestão, sendo dessa maneira como tal. O canibal, como sabemos, permaneceu nessa etapa, ele tem afeição devoradora por seus inimigos e só devora as pessoas de quem gosta.

Percebe-se, no trecho acima, que o autor faz referência ao banquete totêmico em que os irmãos, dominados pelo ódio e pelo desejo, devoram o pai a fim de ocupar o lugar de prestígio. Um ato canibalesco que deu origem a toda organização social. Nesse sentido, não é difícil perceber que no processo de aculturação postulado em *Totem e Tabu* germinou a ideia de que foi através de um ato de morte que a cidade ganhou vida e acarretou a raça humana uma culpa generalizada (FREUD, 1913).

Com isso, entende-se que o assassinato do pai primevo e sua devoração, de maneira ilustrativa, marcam a entrada do homem em um campo educacional, que muito embora seja um elemento primordial para que o ser humano possa se constituir, também o faz padecer pelos efeitos de seu poder de ordenação. É possível dizer também que educação e civilização nesses escritos aparecem com a mesma significação (VOLTOLINI, 2011; VASCONCELLOS, 2012)

Nesta consideração deixada por Freud (1921, p.143) encontramos que:

Uma das reações ao parricídio foi, em última análise, a instituição da exogamia totêmica, a proibição de qualquer relação sexual com aquelas mulheres da família que haviam sido ternamente amadas desde a infância. Desse modo, enfiou-se uma cunha entre os sentimentos afetuosos e sensuais do homem, que, atualmente, ainda se acha firmemente fixada em sua vida erótica. Em resultado desse exogamia, as necessidades sensuais

dos homens tiveram de ser satisfeitas com mulheres estranhas e não amadas.

Nesse sentido, a organização humana, num campo social, condenou o homem a abdicar do seu desejo. Primeiramente Voltolini (2011) nos faz entender que, para psicanálise, o desejo se difere da vontade. Os liames entre atos conscientes e vida social estariam coextensivamente atrelados ao desejo inconsciente. Segundo Nasio (1999), o desejo pode ser designado como algo que foi transcrito em nosso psiquismo através do contato com o outro, e que permanece ligado pela linguagem, afetos, enfim, por nossas fantasias conscientes que por enfrentarem a censura se tornaram inconscientes.

Em seguida, apontamos que numa sucessão de trabalhos que Freud se inclina para entender sua organização social, e, conseqüentemente o surgimento das leis, da religião, o desafino entre a vida em sociedade e o desejo de plenitude, os indivíduos são fortemente acentuados. Nota-se que da relação com o outro surge o indivíduo, que precede a existência do grupo e, por sua vez, vê no grupo a possibilidade de realizações. Nesta esteira, Freud (1921) afirma que a identificação seria como um sintoma neurótico devido as suas conexões bastante complicadas.

As exigências servem para que haja um enquadre do homem numa ordem social, e, ao mesmo tempo, o privam da satisfação dos instintos pulsionais. No encontro com o outro, a criança conhece seu primeiro objeto de amor, mas é obrigada a renunciar esse sentimento, geralmente dirigido aos pais, bem como todos os seus instintos sexuais que a levam à satisfação plena. Por via da repressão, os objetivos sexuais infantis são redirecionados, o que implica, na idade da puberdade, que as relações afetuosas carreguem o peso dessa renúncia.

Voltolini (2011, p.48) pontua que:

E ele destaca que, antes de criar um determinado tipo de homem, é na própria hominização que a educação encontra a tarefa mais determinante. Toda vez que avança na discussão sobre o processo civilizatório, Freud extrai conseqüências imediatas para a educação.

Não obstante, segundo Freud (1921), para entendermos a dinâmica grupal e as relações sociais do homem, antes temos que compreender as relações recíprocas entre ego e objeto. O autor versa sobre a divisão em que o ego perpassa, pois, à medida que não consegue atender as exigências externas, enfrenta uma desintegração, uma outra instância crítica dentro do próprio ego age sobre ele. Por isso, para se entender aquilo que é da ordem do singular, primeiro se precisa compreender os indicadores constituintes de cada sujeito, considerar o contexto do desenvolvimento e os processos educativos aos quais cada um é exposto.

Tais aspectos são importantes para entendermos os recursos psíquicos que são a base que sustenta o sujeito, bem como a organização grupal. Não à toa, que entender a organização social dos povos primitivos e seus processos educativos foram pontos cruciais para uma elaboração freudiana acerca da psicologia individual e social (FREUD, 1921).

Percebe-se que a singularidade de cada sujeito está fortemente vinculada às influências que o meio ambiente e as imposições recaem sobre o ego. Voltolini (2011), diz que, por via da resistência, o livre escoamento das pulsões é impedido, o que denotaria aqui como as sequelas que a educação nos impõe. Como diria Millot (1987), “Lúcifer-amor”, deixada por Freud, que merece atenção especial: uma cultura que liberta e aprisiona.

Em Freud (1930, p. 50), lê-se que:

Não admira que, sob a pressão de todas essas possibilidades de sofrimento, os homens se tenham acostumado a moderar suas reivindicações de felicidade - tal como, na verdade, o próprio princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio da realidade -, que um homem pense ser ele próprio feliz, simplesmente porque escapou à infelicidade ou sobreviveu ao sofrimento, e que, em geral, a tarefa de evitar o sofrimento coloque a de obter prazer em segundo plano.

A psicanálise nos sinaliza que o sintoma de cada um é apenas um rastro, uma pista, e que para escavar profundamente é necessário entender como o laço social foi produzido e, a partir daí, estabelecer um norteador em relação à repetição, ao outro, ao desejo e a própria relação consigo mesmo. Para Freud, o indivíduo escolhe

renunciar os instintos pulsionais que o levariam a uma satisfação plena na esperança de escapar das ameaças ou do sofrimento avassalador. Freud postula em *O Mal-estar na Civilização* que do mundo externo podem cair forças arrebatadoras que instalam sobre a humanidade um sofrimento, sendo o mais inevitável aquele provindo da inter-relação com outros seres humanos (FREUD, 1930).

Nesse percurso, o processo educativo tece condições que precisam ser entrelaçadas para que o indivíduo se abduque do prazer e se posicione em um estado de fascinação ou servidão (FREUD, 1930). Se, por um lado temos a busca da satisfação pulsional ancorada num sentimento de liberdade, do outro a ordem procura engessar a passagem humana em regras, propondo uma prática sistematizada das relações entre os indivíduos, que é transmitida de geração em geração (VASCONCELLOS, 2012).

Ademais, Freud (1930) expande o antagonismo pulsional desenhado desde o início da sua investigação e, no mal-estar da civilização, traz com veemência o caráter condenatório do superego em divergência ao ideal de ego. Vale pensar que, durante a existência, o indivíduo está exposto a ameaças, e são justamente essas concepções que deslança a doutrina pulsional em uma nova roupagem: o combate entre Eros e Tânatos, ou em outras palavras, a pulsão de vida versus a pulsão de morte.

Segue Freud (1930, p.89):

Afirma-se, contudo, que cada um de nós se comporta, sob determinado aspecto, como um paranoico, corrige algum aspecto do mundo que lhe é insuportável pela elaboração de um desejo e introduz esse delírio na realidade. Concede-se especial importância ao caso em que a tentativa de obter uma certeza de felicidade e uma proteção contra o sofrimento através de um remodelamento delirante da realidade, é efetuada em comum por um considerável número de pessoas.

Desse modo, os indivíduos, na busca pela felicidade, moderam-se, a fim de evitar uma luta constante entre a vida e a morte. O mal-estar é interpretado como algo inominável que resulta numa fonte de sofrimento. É capaz de produzir uma narrativa ou uma compulsão à repetição, que denota uma resistência afastando-o do seu desejo que

opera como uma espécie de força autodestrutiva, que precisa ser contida, a fim de que se prolongue a vida.

Em suas declarações, Roudinesco (2016, p. 254) afirma que:

Em 1911, ele afirmava que dois princípios regem a vida psíquica. Um tem como finalidade proporcionar o prazer, e o outro, modificar o primeiro impondo-lhe restrições necessárias à adaptação e às coerções da realidade. E eis que agora, como se para dar continuidade à sua concepção de narcisismo, ele pretendia substituir esses dois princípios por um novo dualismo: a vida e a morte

É nesse sentido que Roudinesco expõe que Freud aceita a ideia de que no interior do inconsciente estão fincadas as raízes da pulsão de morte, e livrar-se dela era como encontrar o bálsamo para aliviar os desconfortos causados pela ideia de uma finitude. A pulsão de vida asseguraria a passagem pela existência humana, a fim de evitar a ideia de que é “impensável que a vida resumisse a uma simples preparação para a morte” (ROUDINESCO, 2016, p. 257).

Em suma, ao apontarmos a incidência do outro, estamos convencidos de que o legado cultural construído desde a organização social primitiva serve como colonizadora da nossa configuração de sociedade e práticas educativas. Com efeito, o mal-estar gerado pela vida em comunhão, se quiser reverter o sofrimento a que Freud (1930) denunciava, deve dosar na justa medida suas ações, caso contrário torna-se difícil cultivar na educação toda a competência que a ela pertence. Freud sempre apontou caminhos para refletirmos os malefícios de uma educação limitadora. Sabemos que no encontro com o outro, o processo de individuação pode apontar rumos diferentes, que sinalizam a marca do impossível. É o que falaremos na próxima sessão.



Figura 4- Jean Martin Charcot

7 SEXTA SESSÃO – A FRONTEIRA ENTRE O EDUCAR E O PSICANALISAR

Aquilo do qual as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio escapando da obrigação de parecerem conformes.

Maud Mannoni

7.1 DA EDUCAÇÃO IMPOSSÍVEL

Ao prefaciar o livro *Educação Impossível*, Maud Mannoni (1977) relata sua experiência e aproximação com os sujeitos considerados anormais. Um trabalho em que a autora pontua como a prática desenvolvida em Bonneuil a fez transitar entre as potencialidades e limites de uma aplicabilidade da psicanálise à educação. Por isso, a autora nos demonstra como transpor os muros da instituição e reitera que “a psicanálise institucionalizada, em suas aplicações deformadoras, reforça o caráter conservador e autoriza a perpetuação da ordem institucional” (MANNONI, 1977, p.13).

As declarações contidas na referida obra nos fazem pensar na potência de uma “pedagogia que oscila, neste caso, entre as ideias de liberdade herdadas do século XIX e os princípios de disciplina decorrentes da tradição religiosa”, na destruição da capacidade criativa dos seus educandos (MANNONI, 1977, p.25). Muito embora, autora fizesse referência ao sistema educacional da França e, ao render críticas à educação especial, alerta para uma postura educativa que diante do diagnóstico, evoca discursos que eliciam as expressões do impossível.

Sob este mote sentimos a necessidade de trazer à tona outra menção feita por Mannoni (1977, p.35) que diz:

Ora, como vimos não existe diferença fundamental entre a educação autoritária e a educação “progressista”, ambas assentes numa coerção que, num caso, assume a forma de violência física encoberta, trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com seu próprio consentimento.

O estudo de Mannoni também nos leva à fronteira entre o educar e o psicanalisar quando problematiza as práticas psiquiátricas e pedagógicas movidas por um discurso coletivo que, na concepção da autora, simbolizam uma educação idealizada, mas que não se exime de provocar prejuízos na vida do sujeito (MANNONI, 1977).

Segundo Mannoni (1977, p.28):

Renunciar à obediência seria, portanto, renunciar à vida. Uma moral “terrorista” serve de fundamento ao que se oferece aos pais, educadores e médicos como método científico. Esse terrorismo pedagógico participava, por um lado, na situação paranoica da época; nesta medida, o Dr. Schereber apenas sistematizou o que já fazia parte do espírito do tempo. Por outro lado, o mesmo zelo posto na elaboração de um corpo de doutrina médico-pedagógica permitiu-lhe construir uma armadura de proteção contra a dúvida (e o risco de descompensação psicótica).

Isto posto, não é difícil concluir que a educação com suas práticas ortopédicas carrega em si uma quota de impossibilidade. O roteirista John Hughes fez questão de encenar um contexto escolar povoado por estereótipos, quando nos envolve com a singularidade de cada personagem e aponta o quanto as situações conflituosas instituem o sujeito e o coletivo. No filme “O clube dos cinco”²², dirigido por John Hughes, cuja estreia deu-se no ano de 1985, a instituição escolar aparece como mais uma forma coercitiva de que a civilização lança a aqueles que, de alguma forma, infringem as normas estabelecidas.

Interessante pontuarmos que o grupo era composto por um *marginal*, uma *patricinha*, um *nerd*, uma *esquisita* e um *atleta*, que se enroscam num engajamento íntimo e, terminam por desconstruir a ordem social, se libertando das amarras culturais. Por coincidência ou não, as personas dos alunos aparecem numa pluralidade, e o professor num único modelo: o rígido. Uma trama cinematográfica, em que a ação da fala emana toda a dialética do despertar, abrindo novos horizontes e fazendo incisões com as máscaras que impedem o nosso relacionamento com o diferente.

²² <https://topflix.tv/filmes/assistir-online-clube-dos-cinco/>

Prerrogativas que nos aproximam da interrogação postulada no início deste trabalho, quando almejávamos um enlace entre psicanálise e educação. Voltolini (2011, p.60) nos esclarece que:

Para compreender a relação da psicanálise com a educação é importante abordar a torção que este último termo sofre com o avanço da teoria, deslocando o foco de “educação” para “educar”. Mudança talvez sutil para alguns, mas de consequências teóricas e práticas fundamentais.

O autor ainda assevera que em relação à aplicabilidade da psicanálise à educação não restam dúvidas, mas de fato quais alcances e fronteiras dessa interligação, ainda se apresentam como um nevoeiro. Muito embora, Freud tenha feito declarações importantes quanto ao interesse nesse ajuntamento.

Ao prefaciar a obra de August Aichhorn, professor primário que se dedicara à pedagogia, mais notadamente aos casos de delinquência infantil e juvenil. Já nas primeiras linhas, Freud (1925, p.313) declara que:

Nenhuma das aplicações excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego a teoria e prática da educação. É fácil compreender por quê, de vez as crianças se tornaram o tema principal da pesquisa psicanalítica e substituíram, assim em importância, os neuróticos com os quais ela iniciou seus estudos.

Além disso, o processo de análise demonstrou ao autor como o infantil permanece incessante, conduzindo a vida do ser humano de forma inconsciente. Justamente, por ser o desenvolvimento infantil tão importante para uma maturidade saudável, ele acreditava que a educação, para obter êxito, poderia dosar as suas ações. Não obstante, inclui a educação na lista das profissões impossíveis, mas não deixa de reconhecer a importância do trabalho daqueles que se ocupam desta tarefa.

Na concepção freudiana, a cura para as vicissitudes educacionais estava diretamente ligada ao poder do trabalho analítico, principalmente porque existe um desafio entre o tempo da criança e o tempo do adulto. A herança narcísica delega ao recém-

chegado, o bebê, um lugar de majestade e, ao ser entronado, automaticamente uma projeção lhe é confiada: atender aos desejos parentais (DUNKER, 2020).

Afinal, qual a real contribuição psicanalítica para o campo da educação? Pois bem, não se pode esperar que a psicanálise ofereça um livro de receitas sobre sua aplicabilidade à educação. Em tempo algum, desde sua criação, a psicanálise se interessou em dar respostas, ao contrário, ela se fez na prática, se centrou no questionamento, no movimento, na repetição e na elaboração. A única certeza que

Freud (1925, p.314) nos deixa é que:

A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio veicular de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas.

Ainda, Freud nos deixa duas lições: atribui que as recomendações feitas ao analista também se aplicam ao educador, a instrução teórica e análise pessoal. E a segunda, admite a importância *sui generis* da educação (FREUD, 1925).

Na XXXIV - *Novas Conferências Introdutórias* encontram-se formulações freudianas direcionadas à educação escolar. Percebe-se que em nenhum outro texto o autor se mostra tão diretivo, tanto que sua posição nos parece paradoxal, pois ao mesmo tempo que condena a repressão dos instintos pulsionais na primeira infância, interroga o quanto o educador suportaria se o corpo pulsional houvesse uma total liberdade.

Freud (1933, p. 154) sinaliza que a tarefa de mestres e educadores deveria estar direcionada a um trabalho diversificado:

E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos.

Para o autor, qualquer meio educativo que age de forma tendenciosa a elevar sempre em primeiro plano o controle instintual, é falho e passível de potencializar doenças futuras em seus educandos. Mais ainda, reconhece que abdicar inteiramente desta repressão instalaria a impossibilidade de convivência entre os cuidadores e a criança. Desse modo, ao discorrer sobre a possível proximidade da psicanálise no processo educativo e revelar a fronteira tênue que as separa, Freud se reserva e, de maneira cautelosa, analisa a pertinência da aplicabilidade da psicanálise em um campo que ele demonstra ter grande interesse, investiu pouco, mas se compraz com a dedicação que a filha Anna Freud teve pela educação (FREUD, 1933).

Mesmo de face ao impossível, a esperança de Freud (1933) era que uma educação psicanaliticamente conduzida, não para oferecer-lhes um manual instrutivo, e sim para levantar questões e entender que o que se apresenta como desordem, encerra a potencialidade da dialética. Se valendo de uma metáfora, compara a educação psicanaliticamente dirigida ao uso da vacina contra a sífilis que imuniza as crianças de doenças futuras.

Entende-se que, para o autor, somente por intermédio da educação seria possível alcançar uma constituição de sociedade distinta, menos repressiva e menos produtora de neurose. O autor se atentava às gerações vindouras, por isso em Freud (1933, p.158), temos que:

A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. Uma simples reflexão nos diz que até agora a educação cumpriu muito mal sua tarefa e causou às crianças grandes prejuízos. Se ela descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer - a influência dos traumas acidentais da infância.

Percebe-se que o desejo de Freud está claramente interposto. Isto se justifica, inclusive pela preocupação que o autor direciona à natureza opressora da educação, que ao longo da história legalizou em seu cotidiano ações que envolvem inibir, proibir e suprimir. Para ele, qualquer ação pedagógica pautada na proibição excessiva

estaria a transitar “entre o Sila da não- interferência e o Caríbdis da frustração” (FREUD, 1933, p.158).

Ao fazer alusão aos mitos de Sila e Caríbdis, dois monstros marítimos da mitologia, que teriam habitado em lados contrários, mas que ofereciam grande perigo aos navegadores, Freud (1933), de maneira enigmática, nos leva a inferir o quão desafiante é a arte de educar. A referência aos monstros marítimos é percebida em três momentos de sua obra, sem muito detalhamento. Porém, em uma das passagens, explicita a “Sila de subestimar a importância do inconsciente reprimido e o Caríbdis de julgar o normal inteiramente pelos padrões do patológico” (FREUD, 1921, p.87).

Mas então, de que impossibilidade Freud fala quando se refere aos ofícios impossíveis? O êxito das atividades educacionais está condicionado à justa medida de toda sua operação?

Em *Análise Terminável e Interminável*, o autor volta a fazer menção do impossível da educação e esclarece que essa impossibilidade não pode ser confundida com falta de comprometimento. Isso quer dizer que, juntamente com Governar e Psicanalisar, a Educação também se trata de um ofício que dificilmente tem o total controle de suas ações (FREUD, 1937). Nota-se que Freud propõe uma discussão sobre a eficácia da análise, mas ao fazer alusão às profissões do impossível, o autor diz: [...] “às quais de antemão se pode estar seguro de chegar resultados insatisfatórios” (FREUD, 1937, p.256).

Dunker (2020, p. 61) pontuará que “diante dos paradoxos do governar e educar devemos recuar nossa escuta para o tempo do cuidado” sinalizando que é impossível um ato de educar pautado numa linearidade dos comportamentos dos profissionais, uma vez que considera que se somos regidos por uma instância inconsciente, não temos como prever e justificar todos os nossos resultados.

Cabe enfatizar que não estamos atestando que o professor é incapacitado de realizar sua profissão, mas nosso trabalho aqui é fazê-lo refletir que, por mais que se esforce, não tem controle absoluto de todo o processo educativo e dificilmente conseguirá

angariar a maestria que permeia o desejo narcísico. Direcionar ao outro o nosso falar nos coloca diante do inesperado, do imprevisível, o que não nos autoriza de antemão calcular seus efeitos sobre o ouvinte (PEREIRA, 2013).

Com efeito, Lajonquière (2002, p. 187) vai dizer que:

[...] Parte do que se transmite em todo ato educativo, se repete, mas outra parte se perde de maneira que, ao todo, a marca na sua repetição acaba diferindo. Assim, a própria transmissão que, por um lado, da mesma forma se assemelha também carrega o germe da diferença entre mestre e aprendiz, por outro realimenta o processo reconstrutivo dos conhecimentos, ao mesmo tempo que abre a possibilidade do que aconteça uma maior ou menor revolução estrutural, como bem mostra a história das epistemes.

E, Kupfer (1989, p.58) nos alerta que:

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?

Ora, as três profissões impossíveis nos colocam num embate com o desejo do outro e, por essa via, nunca saberemos qual a incidência do outro sobre nós. A educação, neste patamar, passa a ser percebida como um ofício mediado pela interação e pela linguagem. A enunciação poderá seguir uma via de mão dupla, há algo que é professado à nossa revelia, mas influi na comunicação com o outro e é [...] “ponto decisivo na questão educativa” (VOLTOLINI, 2011, p.36).

A falta de controle não se aplica a questões de acertos e erros, nem tampouco poderá ser subjugada à competência laboral dos personagens em questão. Muito embora, Lajonquière (2002) sinalize que com a falta de capital humano não é difícil sucatear o processo educativo escolar.

Nesse caso, Kupfer (1989, p. 59) sintetiza da seguinte forma:

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.

Afinal, o sistema pedagógico prisma por uma estrutura que esteja calcada no ato de dominar, controlar e direcionar a prática educativa, para isso, realmente a psicanálise tem pouco a contribuir. O sujeito, que a psicanálise se refere, é um sujeito que não se encontra em sua verdade e, para tanto, não existem parâmetros. O fazer psicanalítico está nas sutilezas entre a verdade e o saber, e, nesta intersecção, encontrará orientação que revigore o sentido de sua existência.

Ao considerar que a educação é uma profissão impossível, a psicanálise freudiana legitima a ideia de que a pedagogia se engana em acreditar que é possível estabelecer um modo consciente, exitoso e definitivo para as práticas educativas. Se não somos donos do nosso próprio terreno (FREUD, 1917), como podemos calcular e ter previsibilidade dos efeitos do nosso agir sobre o educando?

7.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR CHEGA AO DIVÃ

O que anseiam os educadores? Conduzir os atos pulsionais à sublimação, descobrir e desenvolver talentos, ou agradar a ideologia que emana das necessidades sociais? Segundo Voltolini (2011), ao longo dos séculos, a pedagogia tem se ocupado em discutir meios capazes de resolver os dilemas que afligem os profissionais da área, no que diz respeito à finalidade da educação, e, no entanto, continuamos sem êxito. Entender o mal-estar gerado no ambiente escolar torna-se o principal motivo para que a psicanálise habite nos interesses e nas reflexões educacionais e pedagógicas e, de fato, faça com que a educação escolar chegue ao divã.

Ao considerarmos que o não-aprender, o não parar quieto pode significar uma resposta para além do que o processo educativo propõe, a perspectiva de um enlace entre a psicanálise e o campo da educação pedagógica ganhará forma e resultará numa missão profilática dos impasses educacionais, como cogitava Freud. A

esperança de uma educação, que tem como base para suas reflexões os preceitos psicanalíticos, aparece na obra de Freud (1914, p.158) quando menciona que somente quando os educadores forem psicanaliticamente direcionados poderão ter um entendimento mais amplo de [...] “certas fases do desenvolvimento infantil” e não subestimarão os atos pulsionais, socialmente repreensíveis, praticados pelas crianças.

Vejamos como Freud (1914, p.133) explica tal afirmação:

[...] Quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios de externos nunca produz, numa criança, o efeito desses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro. A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associativos e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como ‘sublimação’.

Nota-se que, bem próximo ao final da sua vida, encontramos nas orientações de Freud (1933, p.158) aquilo que julgamos ser a chave que encerra todo o seu pensamento acerca da aplicação da psicanálise à educação, quando diz:

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador - como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática.

O que se espera é que, executando suas tarefas, os educadores possam optar por quanto proibir e por quais meios proibir. E que as medidas educativas sejam capazes

de evitar o enclausuramento da intelectualidade e a aparição de doenças futuras. Millot (1987) nos inspira ao considerar que a inibição do pensamento, que se impõe às crianças pelos educadores, só contribui para a repressão da sexualidade e submissão moral. Além disso, Mannoni (1977, p.44) nos aponta para a hipótese de que toda tentativa de educar está sempre motivada por um ideal de origem narcísica, ou em outras palavras, a pensar que “um ideal sempre se organiza em torno de uma carência”.

Nessa perspectiva, o adulto envolvido em sua própria trama constitutiva enfrenta e se inquieta com os paradoxos que o cercam. O ideal narcísico o impossibilita de ler a letra²³ da liberdade instintual tolhida e se embaraça nas suas pretensões, já que o adestramento é concebível até certo ponto. Nesse caso, Lajonquière (2002, p.138) diz que “a intervenção do adulto é capaz de moldar ou escrever sobre o caráter infantil”, em uma proporção que aniquila a impetuosidade da natureza instintual.

Freud (1914, p. 196) expõe que:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância.

A resposta, para cada questão, depende da singularidade, da organização psíquica de cada criança, de cada ser-humano, de cada sujeito. Por isso, Freud é enfático em dizer que a orientação ao adulto, por via da psicanálise, surtiria mais efeito do que o tratamento das crianças. Vemos que na investigação que tinha como fim a descoberta da causa da neurose, o autor se dispôs a observar as crianças e, no agito dessas águas turbulentas, não deixou de indagar saberes estabelecidos e abrir precedentes para se pensar numa educação pedagógica.

Por isso, indagamos com Carneiro (2020) o que pode o corpo pulsional? Freud deixou-nos a certeza de que a educação navega por mares inavegáveis. O sujeito é determinado pela sua sexualidade, pelo corpo pulsional que traduz a realidade psíquica. É na experiência singular de cada homem, agregada às forças pulsionais

²³ Ravizzini (2020) discorre sobre o tema da letra na leitura lacaniana e seu uso na constituição do ser de fala, explicitando um lugar para o sujeito, bem como para o vazio existencial que o atravessa.

presentes no corpo, bem como no modo como tais forças são inscritas e operam no psiquismo que encontramos as razões para toda a sorte de sintomas ou sofrimento psíquico que se expressa das mais variadas formas: mania, obsessões, inibição intelectual, dentre outros males do corpo e da alma.

Quando Freud (1914) publica *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, relembra a influência exercida pela escola aos educandos, tanto que ao ser convocado a produzir uma redação escolar, às vésperas do seu sexagenário aniversário, não hesita. Nesta recordação, o que lhe causa um estranhamento é o fato de mesmo com o passar do tempo, a obediência em relação aos mandatos escolares, se manterem. O autor afiança que os professores comparecem como sucessores de nossas imagos parentais e, por isso, sentimentos afetuosos ou hostis são aflorados nesta relação.

Freud (1914, p.258) entende que esses encontros são marcados pela ambivalência, cuja matriz é adquirida em nossas próprias famílias.

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos os pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa.

Um fragmento que nos permite visualizar o quanto a escola é importante para a constituição subjetiva. Muito embora, Freud fosse levado a denunciar as práticas coercitivas da educação, o entusiasmo e vislumbre pelos professores faz com que ele peça uma pausa. E diga: - “no jubileu de nossa escola, é aos professores que nossos pensamentos devem ser dirigidos” (FREUD, 1914, p.258).

Percebe-se a grandeza atribuída ao professor. A ponto de dizer que fica uma incógnita sobre a questão: o que nos influenciou mais durante a vida estudantil, os conteúdos científicos ou a própria figura do mestre? É sobre esta questão que a escola deve se atentar ao recepcionar esse novo ser e transferir-lhe um legado cultural. Na dinâmica

psíquica descrita por Freud, a escola opera como um instrumento capaz de direcionar o sujeito diante da perda de amor.

Nesse sentido, o sujeito precisará passar por rearranjos e se fixar em novos objetos que o façam suportar o vazio provocado pelo desamparo. A escola necessita ocupar esse lugar capaz de promover esse rearranjo da motilidade psíquica, de modo que atenda às aspirações de Freud (1910, p.245) quando diz:

[...] A escola secundária toma o lugar dos traumas com que outros adolescentes se defrontam em outras condições de vida. Mas uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família.

A escola não apenas é um lugar de transmissão de conteúdo. Na concepção freudiana, ela se torna o ambiente que irá prosseguir com a inserção do sujeito num campo social, cultural e mais, em se tratando dos aspectos emocionais, a escola, então, é um instrumento em que o ego se apoiará para suportar o desligamento com a família até investir em novas figuras de amor.

Para Freud (1910, p.246):

A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma *maneira* de vida.

A pretensão pedagógica que aposta na garantia de sujeitos felizes, capazes de interferir de maneira crítica na realidade, desde que siga fielmente todos os passos do controle de qualidade, nos aponta para o que a Mannoni (1977, p.30) chama de “perversão da demanda de amor”.

Para Lajonquière (2002, p. 188),

[...] o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo. A impossibilidade de resolver numa síntese totalizadora os vetores repetição e diferença faz, precisamente, da educação uma empresa impossível.

Discurso que nos leva a pensar quanto vale pagar por uma prática pedagógica que oscila entre os ideais de liberdade e formação crítica; e se ancora numa disciplina herdada pela educação tradicional. Se o autoritarismo abre lugar para insegurança, a liberdade camuflada também é capaz de aniquilar a atividade criativa (MANNONI, 1977).

Tais palavras reverbera toda atrocidade que um ideal educativo ou uma educação pervertida poderá, futuramente arruinar o sujeito. Para Gay (2012), assim como o trabalho de análise em Leonardo Da Vinci, outro caso trouxe a Freud muita admiração, satisfação e comprometimento: a análise das memórias de um doente de nervos. Segundo Mannoni (1977), mesmo recebendo os louros de uma educação exemplar. Mesmo sendo filho do Dr. Schereber, notório escritor de modelos impecáveis de disciplina. Mesmo que a disciplina a qual foi submetido tenha o feito um jurista de sucesso, Daniel Paul Schereber não se eximiu de um adoecimento mental na maturidade. A autora pontua e traz à tona uma fala do analisando que diz: “poucas pessoas foram criadas em princípios morais tão rigorosos quanto eu” (MANNONI, 1977, p.25).

Lajonquière (2002, p.189) tem a nos dizer que:

A fórmula tradicional acabou no decorrer do tempo se convertendo nesta outra: ensinar e aprender por amor. Justamente, esse mandato é a priori insustentável até as últimas conseqüências, pois sendo a expressão da lógica narcísica está, como sabemos, condenado à sua própria fagocitose.

Ponto importante que coaduna com o despreparo da escola diante daquilo que consideram indisciplina, patologias ou simplesmente desconhecem o que pode um corpo pulsional (CARNEIRO, 2020). A maneira como o educador desenvolve suas ações e sua disciplina escolar não garante a linearidade e a racionalidade que o discurso pedagógico nutre. Aliás, vem acentuar que, ao endereçar sua fala à criança, o adulto não procura outra coisa, senão a sua própria satisfação narcísica (LAJONQUIÈRE, 2002).

A psicanálise, desde sua criação, não se atém ao eu, aos diagnósticos, nem tampouco ao comportamento, antes, quer ouvir, dar vazão ao sujeito que não tem idade, que

não se prende às estruturas institucionais e regras sociais e a sua maneira de satisfação pouco se alinha com manuais de boa conduta. Desse modo, a atividade prazerosa para a criança sempre ameaça o adulto que prioriza, no processo educativo, a obediência, e, pior, ameaça por tocar nas suas resistências inconscientes.

Segundo Gay (2012) a discussão sobre as resistências é fortemente abordada por Freud desde o início da sua investigação, sendo, um entrave para o tratamento. Ao agir como um bloqueio entre as forças. desejantes. No artigo de 1937, quando se propõe a descrever sobre a eficácia da análise, Freud não demonstra muito entusiasmo com a totalidade da ação terapêutica no tratamento das afecções mentais, é, se mostra totalmente convencido das limitações e alcances do tratamento psicanalítico. Embora, admita que a função da análise é favorecer ao ego um ganho de força para que ele pudesse agir de forma independente do superego e se empossar de algumas exigências do id.

Essa exposição desencantada de Freud de forma alguma o fez abdicar da importância e benefícios da sua psicologia profunda. Aliás, seguiu firme na ideia de que somente o tratamento analítico era capaz de romper com as resistências e favorecer uma educação as gerações futuras que construída por outros moldes.

Na fala de Mannoni (1977, p.67):

A instituição escolar substitui a instituição familiar, a coerção é aí reforçada e as dificuldades da criança são, por isso mesmo, agravadas. Nesse contexto, verifica-se que o ensino é uma empresa impossível e a educação cede o passo a uma multiplicação de técnicas que se poderia tachar de *sugestão*.

Seria esta uma atitude errante ou algo que demarca uma repetição?

7.3 O ERRO E A RECUSA À EDUCAÇÃO

Declara Gay (2012, p.134) que o ponto crucial da teoria psicanalítica é que as ações mentais nunca são realizadas por acaso, e que este “acaso”, na concepção de Freud, não demarca a cilada da espontaneidade ou da arbitrariedade. Assim, salienta que:

Em sua concepção da mente, cada acontecimento, por mais acidental que pareça é, por assim dizer, um nó de linhas causais entrelaçadas cujas origens são demasiado remotas, cujo número é demasiado grande, cuja interação é demasiada complexa para que possam ser prontamente classificadas.

Esse ponto de vista nos remete às construções a que Freud (1901) se dedicou, sobretudo, no recolhimento de todo tipo de deslizes que serviram para prefigurar a publicação intitulada de *A Psicologia da Vida Cotidiana*, que reúne inúmeros casos reais em que comumente eram cometidos lapsos de memória ou esquecimentos. A saber, *A Psicologia da Vida Cotidiana*, *A Interpretação dos Sonhos e Os Chistes e sua relação com o inconsciente* remontam um “tríptico” que revela uma psicanálise aplicada, distanciando-se do caráter exclusivamente clínico das demais publicações que compõe as publicações do início da psicanálise (ROUDINESCO, 1998).

Roudinesco (1998, p. 617) declara que:

Com isso, Freud lembrou que sua meta era, “precisamente, chamar atenção para as coisas que todo mundo conhece e compreende da mesma maneira, ou seja reunir fatos do dia a dia e submetê-los a um exame científico. Não vejo por que”, prosseguiu, “haveríamos de recusar a esse tipo de saber, que é a cristalização das experiências da vida cotidiana, um lugar entre as conquistas da ciência”.

Por que esquecemos? Uma indagação que levou Freud (1901) a especular os diferentes tipos de esquecimento, equívocos, extravios da atividade mental que habitualmente associamos com o ato de errar. Em síntese, o trabalho promove uma discussão acerca do esquecimento dos nomes próprios, palavras de outros idiomas e sequência de palavras, uma análise referente ao uso da linguagem, cuja intenção do autor era demonstrar que, por trás do esquecimento, havia algo extremamente desprazeroso que o ego não conseguia suportar.

Freud (1901) se dedica aos lapsos em relação à escrita e à leitura e chega ao entendimento que, em determinadas situações, tais ocorrências poderiam estar associadas a perturbações psíquicas. Interessante assinalar que ao se debruçar sobre os erros e atos falhos, o autor entende que mesmo um indivíduo dotado de inteligência

estaria predisposto a cometer erros, e, por mais grotesco que fosse, revelaria algo que jamais a consciência o deixaria realizar.

Por esta via, o autor associa o esquecimento como consequência de questões penosas guardadas no inconsciente e que deveriam ficar reprimidas. Devemos entender que ele não generalizou e considerou erro ou ato falho ações conscientes ou tendenciosas e, por isso, fez questão de advertir que suas concepções teóricas a respeito do erro não deveriam ser usadas a “bel prazer de ninguém” (FREUD, 1901, p.152).

A definição precisa que Freud (1901, p.189) se encarrega de formular sobre o erro é que o:

Erro é uma falha na memória ou uma falsa recordação, a pessoa sabe o correto, mas comete o erro, diferente do erro de um real não saber. Esses erros são derivados do recalçamento, devem ser claramente distinguidos de outros que se baseiam numa verdadeira ignorância.

Encontramos um elo associativo entre as preocupações trazidas pela psicanálise e a posição da escola diante do erro. Independentemente das circunstâncias em que o erro aparece, ela se antecipa e o entende como sinais de não-saber ou patológicos. Ou, às vezes, se configura com facetas diferenciadas a depender de quem é o sujeito errante.

Aqui, evocarei a Menina Repetente, de Abramowicz (1995, s.p), que nos coloca diante de posições bastante peculiares em relação ao erro. Na análise da autora,

As professoras envergonham-se quando, por acaso, cometem algum erro, jamais dizem que não sabem, não permitem que os cadernos das crianças fiquem errados, estão sempre vigilantes, parecendo em guerra contra os eventuais erros, sentem-se muito fracassadas diante do que consideram tantos erros.

Uma postura narcísica que faz com que o erro desestabilize, incomode e seja contundente. No campo educativo, onde envolve a concepção de ensino-aprendizagem, falar em erro é considerá-lo como parte integrante deste processo. Para a autora, o acerto abarca significações de domínio, certeza, controle e

mecanismos que integram a repressão. O erro igualmente se estende a outras definições que envolvem a não obediência, o fracasso, a indisciplina e, principalmente, a falta de controle e previsibilidade (ABRAMOWICZ, 1995).

Ao descrever sobre a história social da criança e da família, Phillipe Àries (1981) afirma que a sociedade tradicional não via a criança e o adolescente com bons olhos. Assim, tão logo a criança conseguisse uma autonomia já era integrada ao convívio do adulto, de forma que não havia separação em relação ao que era pertinente à idade infantil. Nesse contexto, a criança aprendia e partilhava com os adultos tanto atividades laborais quanto jogos, brincadeiras.

Para Àries (1981, p.04),

[...] de uma forma definitiva e imperativa, a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabou de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação e essa chamada à razão - das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado.

A educação moralizante só se cristaliza em suas ações se for possível inculcar as regras, as normas, o adestramento e institucionalização. Em nome dessa organização, é que Àries (1981) vai atribuir à educação o meio de conduzir às famílias a construção de sentimentos afetuosos necessários para colocar a criança numa posição de destaque. Uma mudança, no modo de olhar a criança, que delegou à educação a transmissão de saberes e valores.

Ainda, Àries (1981, p.09) vai acentuar que:

[...] A partir da Idade Média, a educação passou a ser assegurada pela aprendizagem. Ora, a prática da aprendizagem é incompatível com o sistema de classes de idade, ou, pelo menos, tende a destruí-lo ao se generalizar.

Considero fundamental insistir na importância que se deve atribuir à aprendizagem. Ela força as crianças a viverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam o *savoir-faire* e o *savoir-vivre*.

E por que as crianças erram? Na concepção de Abramowicz (1995, s.p):

Erram porque buscam sentido, atribuem outro sentido ou por “atos-falhos”, associações livres, bloqueios (Bettleim,1984) [...] Erram porque o certo é arbitrário, depende da vontade de quem ensina, [...] Erram porque não entendem. Esse é o mais grave em termos de reações das professoras. [...] Não entender é uma ameaça para essa concepção. Não entender significa não poder repetir, copiar. Por isso atribuem ao não entendimento um problema físico ou psíquico.

Nesse sentido, a concepção de erro vai se alargando quando se depara com o discurso pedagógico hegemônico, uma vez que o erro vai criando laços semânticos com outros termos, como dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, indisciplina, distúrbios patológicos, enfim uma infinidade de queixas que faz a educação renunciar a sua excelência e convocar uma série de especialistas, quando a criança apresenta algum desvio que a impossibilite de atingir o resultado esperado (LAJONQUIÈRE, 2002, SANTIAGO;ASSIS,2018).

Não é nossa pretensão colocar em evidência esses outros saberes, nem tampouco denegar a importância quando de fato são necessários. Apenas estamos interrogando o errar, quando no espaço escolar, na maioria das vezes, serve como parâmetro para julgar o grau de normalidade de seus alunos, medir a capacidade ou incapacidade intelectual da criança, ou simplesmente agir de forma classificatória. Nesse caso, como ficaria classificada a escola errante que se antecipa em diagnosticar?

Para Lajonquière (2002, p. 161), ao tentar silenciar ou extinguir as criaturas que não se adequam à domesticação, o cotidiano escolar é “psicologizado” e a cena educativa é tomada por outros atores. Nesse sentido, Voltolini (2011) acentua que todo esforço que Freud fez nesse campo foi em busca de soluções que suprissem a pretensão pedagógica de um ideal educativo. Para o autor, se os educadores se conscientizassem dessa ferramenta tão preciosa poderiam promover uma educação que não velejasse por mares inavegáveis.

Nesse paradigma, a criança erra e segue errando, por não se adaptar e repetir modelos. Por assumir uma posição desejante ou assumir uma forma natural da irregularidade que a impede de se acomodar aos padrões pré-estabelecidos. Erra por não cumprir as demandas excessivas de bons modos ou simplesmente por responder, de forma muito singular, as aspirações coercitivas (ABRAMOWICZ, 1995).

Ao discorrer sobre a regra e a lei, Imbert (2001, p.26) reconhece o quanto a escola segue emoldurando, sendo formadora de “*bons hábitos*”. Admite o autor que o maior desafio da escola é produzir sujeitos à imagem e semelhança de seu sistema dominante. Tornam-se meros fabricantes de subjetividades subjogadas. É nessa perspectiva que o autor se apropria da ideia de *poiésis* para revelar a submissão dos sujeitos fabricados para a empreitada da subordinação. Enfatiza Imbert (2001), que a educação moralizante não permite a castração, ao contrário camufla uma separação, quando na verdade segue mantendo vínculos mais fortes. Por essa via, que tipo de aluno a escola está produzindo?

A criança, criada nesse meio, dificilmente vai construir autonomia. Se pensarmos que Freud (1921) se enveredou numa análise social para entender o individual é porque, no fundo, ele concebia que a análise do indivíduo também é uma análise social, pois esta relação é sempre permeada pelo desejo inconsciente. Para além, de uma alteridade o homem sempre lidará com uma posição narcísica que o fará caminhar em prol da perfeição.

Para que se mantenha uma padronização social ou um ideário, a escola exige formas de vida, condutas e comportamentos que em nada contribuem para a capacidade crítica e intelectual, ao contrário, promovem a disciplinarização dos corpos ou aprisionamento do desejo. Para que se consiga uma transformação é preciso potencializar a fala dos sujeitos escolares, só assim, o que é expresso pela repetição tomará forma e será elaborado.

Nota-se que o caminho do ensinar não é algo meramente contido no planejamento, pois as práticas impreterivelmente planejadas pela escola não a eximem de uma impotência. Por mais que siga à risca o manual de instruções não alcançará a

totalidade do desejo do educando e este erra por não conseguir responder aos meios e fins propostos, e erra por ser compelido a repetir. O que seria a repetição?

Em recordar, repetir e elaborar, Freud (1914) apresenta a dinâmica da repetição e circunscreve a transferência como uma repetição. A repetição seria a maneira como o sujeito atua, por não conseguir recordar e colocar em palavras aquilo que lhe causa sintoma, ou numa mais uma forma de aprisionamento. Na grande virada teórica, em que Freud (1920) avança em suas concepções sobre o estudo das pulsões e atravessado pelo contexto pós 1ª Guerra Mundial, principalmente pela escuta dos neuróticos de guerra, foi conduzido a pensar numa força psíquica que levava o homem a repetir um estado em que outrora tenha vivenciado o prazer. Percebe-se que a repetição vem ocupar um outro lugar, que institui a pulsão de morte com protótipo da pulsão. O novo dualismo pulsional acentua uma necessidade biológica do ser humano em regredir e retornar a um estado inorgânico, ou seja, um estado em que ele ainda não havia experimentado o desprazer.

Para Freud (1923), no interior do psiquismo reside um componente destrutivo capaz de interferir nas escolhas objetais do sujeito, somente a pulsão de vida é capaz de realizar a contenção deste componente destrutivo e colocar a agressividade, mesmo que de forma parcial, a serviço da sublimação.

Observemos o item (6.1) quando dissemos que Freud (1932) não considera que o homem seja capaz de adotar novas formas de vida, mesmo que vivencie em tempos catastróficos. Por isso, em tempos pós-guerra ou pós-pandêmicos pergunta-se: Haverá uma nova escola? Um novo professor? Um novo aluno?

Para Freud (1915), a sociedade civilizada, ao exigir boa conduta, desconsidera a base instintual. Exige e colhe a obediência, mas ao suprimir os instintos sexuais provoca a desordem. A *Psicologia da Vida Cotidiana* fez com que Freud se atentasse aos mais variados erros e equívocos cometidos de forma inconsciente. Outra observação cotidiana o fez apresentar a grande reviravolta teórica psicanalítica. Foi apreciando a brincadeira do seu neto que, durante a saída e retorno da mãe, enrolava o carretel de linha e o jogava incansavelmente gritando Fort para ida e DA para a chegada, expressando o desaparecimento e retorno da mãe.

Freud (1920, p. 25) diz que:

Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato. A interpretação do jogo tornou-se então óbvia. Ele se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance.

Cabe lembrar que a repetição da criança muito longe de somente demonstrar seu afastamento com a mãe, simbolizava uma experiência que de alguma outra forma lhe foi prazerosa. Jogar o objeto para longe dele, numa rede simbólica, revelaria a satisfação de um impulso reprimido manifestada num ato de vingança por causa do abandono. Estranho pensar o que leva o indivíduo a buscar formas de vida que o levem a morte?

Certamente, no campo da educação, a criança repete por recusar seguir modelos e buscar uma maneira que a leve usufruir do desejo. O que nos faz apontar o questionamento feito por Abramowicz (1995): quem repete, o que repete e como repete? Por fim, na concepção de Lajonquière (2002) quando o educador segue procurando réplicas, delega ao sujeito a se manter na repetição, cristalizando formas e inviabilizando uma educação sublimadora.



Figura 5- Sigmund Freud com seu neto Stephen em 1922

8 ALTA?

“Devemos, pois, se tudo isto for verdade, concluir o seguinte: a educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja; pois pretendemos introduzi-la na alma, onde ela não está, como alguém que desse a visão a olhos cegos.”

Platão

A partir de inquietações surgidas durante a prática docente que demandavam do professor respostas e indicações, que na maioria das vezes contribuíam para a instauração de mal-estar, adoecimento, sentimento de impotência e desilusão foi o mote que, anos depois em um encontro com a psicanálise, gerou este trabalho de pesquisa.

Embora Freud não tenha se dedicado ao tema da Educação, ele nos deixou, durante a construção da psicanálise, diversas contribuições para se pensar as vicissitudes educacionais e que proporcionou a escuta do campo educativo. Dessa forma, destacamos que por mais que o encontro entre psicanálise e educação enfrente uma querela, existe uma acentuada produção teórica que se dedica em apresentar o enlace entre os dois campos de saber nos propiciando a leitura dos mais variados fenômenos, que abarca e compreende os aspectos relacionais, sociais, políticos e culturais.

Observamos que não foram poucas as críticas que o saber psicanalítico enfrentou desde o seu surgimento, principalmente num contexto altamente positivista, fato que acentuou o poder da psicanálise enquanto prática transformativa que se ancora numa prática produzida pelo movimento, pela inquietação e, principalmente, da escuta dos aspectos subjetivos. Por isso, é assertivo dizer que a epistemologia deixada por Freud nos serviu como base para se pensar e interrogar o cenário institucional escolar, onde vivências e experiências, muito embora sejam tratadas na coletividade, deixam escoar aspectos da singularidade dos seus personagens.

Concluimos que a proposta de estabelecer um diálogo entre a educação de Freud e a educação em Freud requer uma perspectiva não de aplicação, mas, diríamos, de

implicação. Primeiramente, com a posição ética da psicanálise que prisma pelo seu próprio método de trabalho e depois com epistemologia, já que o saber psicanalítico opta em transitar por um percurso, por uma dialética, por uma atividade investigativa, sobretudo, por aqueles que estimam sua consistência teórica e formulações. Nesse sentido, enquanto método de investigação, prática terapêutica e teoria, a psicanálise, para atender as prerrogativas do seu criador, considera que toda pesquisa parte de um desejo, e, nesse paradigma, a imparcialidade do pesquisador se transfigura em um dever ético que propõe ao mundo um saber científico que se constitui, movimenta, pulsa incessantemente. Isto quer dizer que por mais que a pesquisa se alinhe a métodos e métricas, o inconsciente do pesquisador, de alguma forma, aparece e se articula com o tema proposto, evidenciando um método investigativo que tem a proeza de articular, ampliar e modificar a teoria, o pesquisador e o campo de interesse. Tais pontuações, procuramos esboçar na segunda sessão.

Ao entendermos que não é raro que o trabalho em que se convoca a psicanálise procure elaborar retroativamente sua pesquisa, e nessa temporalidade em que se distingue o inconsciente, propomos um breve retorno à educação de Freud e à constituição da intelectualidade deste homem que não só contribuiu para os achados científicos do século XIX, como continua a dar contribuições para o debate acerca da escuta psicanalítica em campos distintos do tradicional setting analítico.

Partindo dessa premissa, trilhamos o percurso que Freud fez para desvendar os enigmas mentais e diante da constatação de que a teoria por ele postulada estava intimamente imbricada com sua vida, lançamos um olhar sobre a sua educação, afiançando a certeza de que bases educacionais podem ser propulsoras de aspectos sublimatórios ou aniquilamento do pensamento. Vemos que a educação familiar e escolar quando investem no sujeito acontece algo para além da sua “natureza”, transmitem ao recém-chegado a possibilidade de entender que, por mais que pertença a uma tradição, algo lhe é inscrito pelo desejo do outro e impulsiona o sujeito a seguir rumo ao desejo de saber, construir sua identidade e agir num movimento de superação.

Os encontros com os mestres e com o amigo Fliess demonstraram que as relações interpessoais de Freud eram intensas, marcadas por sentimentos de vislumbre e

devoção. Entendemos que tais traços identificatórios sustentaram que a relação transferencial é constitutiva de elementos necessários para romper os entraves da resistência e certificar que os alcances e limites de uma prática educativa podem ser atravessados por uma constante busca que move o sujeito rumo à dependência ou à separação. No entanto, sempre serão pontos cruciais para se pensar: os efeitos do fracasso ou sucesso das relações sociais e educacionais.

Dentre os aspectos elencados, foi possível perceber que toda a teoria está alicerçada num antagonismo entre as exigências do sujeito desejante e a realidade externa. Essa concepção já era presente no pensamento do autor, muito antes da criação da sua ciência, e, com isso, colhemos a certeza de que práticas educacionais coercitivas favorecem para irrupção de doenças neuróticas, tanto que esse foi o mote que direcionou Freud a denunciar a educação moral da época, pois o interesse do médico era promover a profilaxia das neuroses.

Por essa via, seguimos firme e, de acordo as percepções freudianas da constituição, funcionamento e psíquico, enveredamos a pesquisa com a intenção de entender como os aspectos educativos perpassam a vida do sujeito e suas escolhas objetais. Foi de suma importância trazer um delineamento sobre o que de fato é o inconsciente na obra freudiana, e enfatizar que a psicanálise consiste em delinear representantes pulsionais que procuram descarregar a energia apaziguando um estado que tensiona. Por se tratar de uma instância psíquica atemporal, sua lógica distancia-se da realidade externa que a todo o momento tenta esbarrar em sua constante busca por prazer.

Com efeito, não se pode entender o sujeito do inconsciente baseando-se numa linearidade dos acontecimentos, nem o enquadrar em fases do desenvolvimento infantil, a fim de que se conheça sua capacidade intelectual em consonância com o desenvolvimento maturacional. Antes, Freud versará que os seres humanos vivem numa dinâmica em que as exigências dos instintos sexuais não obedecem a uma ordem previsível do indivíduo, ameaçam ao instinto controlador do ego, que, por sua vez, age na defensiva com o intuito de autopreservar-se.

Dessa forma, os impulsos e ações do sujeito do inconsciente, quando se harmonizam com as exigências do ego, são sublimados e se não se harmonizam são inibidos e

afastados lançando sobre o indivíduo toda manifestação de sintoma. Ampliando nossa percepção, os construtos freudianos nos levam a entender que, no campo educacional, a aprendizagem está para além de uma ação volitiva do educando, há algo interposto neste processo que, por mais que se esconda, deixa rastros e revela a essência do sujeito.

Por isso, tornou-se efetivo descrever o pensamento de Freud acerca das contribuições da educação na constituição do sujeito. Percebemos que durante o desenvolvimento infantil, para que ocorra o processo de individuação, a criança depende do adulto que lhe conduzirá ao mundo cultural. Um estudo capaz de reverberar o quão é necessário que o mundo dos adultos recepcione a criança e considere que as vivências infantis são propulsoras dos mecanismos de subjetivação.

Ainda, entendemos que por mais que os processos mentais sejam endógenos, a forma como é administrada a educação do sujeito poderá interferir intimamente no processo de recalçamento, sendo esta uma ação necessária, mas que demarca uma diferenciação na maneira de como a energia pulsional retornará: seja pela via sublimatória, inibição do pensamento, adoecimento do corpo e da mente.

Essa foi a certeza que nutriu a esperança de Freud em uma educação orientada pela psicanálise. A pesquisa psicanalítica o fez dedicar exaustivas horas de trabalho na observação da criança e, diante das constatações, reconsiderar todo o dispêndio teórico acerca da teoria da sedução. Ademais, a organização da libido deu ensejo a toda uma articulação entre os desejos internos e interferência do mundo externo na constituição subjetiva, sobretudo como o sujeito luta com a lei é que irá estabelecer toda sua relação com os processos de aprendizagem e escolhas objetais.

Não obstante, muito embora Freud discorra sobre a entrada paterna na díade mãe /filho e estabeleça com a metáfora edípica o nascimento da cultura, deixa escoar que não basta apenas a instauração de uma educação menos repressora para pôr fim nos sintomas neuróticos, o indivíduo herda de geração em geração os instintos controladores e, por mais que os educadores decidam por uma educação mais sutil, ainda assim, as forças controladoras do superego irão incidir sobre o sujeito.

Portanto, o autor pontuará que o convívio em sociedade acarretará a renúncia do desejo, isto significa que, ao abdicar o desejo em prol da civilização, o homem não cessará de buscar sua completude e se aproximará das promessas de proteção que a religião lhe ofertará em consequência do seu desamparo.

Nessa esteira, enfocamos o processo de identificação que, segundo Freud (1913), é a forma embrionária das relações humanas e imprescindível para entendermos toda a organização social e solidificação dos laços afetivos. Além disso, clarificamos alguns fenômenos relacionados à constituição da sociedade, bem como os sentimentos afetuosos e hostis que o indivíduo pode desenvolver durante o contato com o outro, principalmente a procura constante pelo reconhecimento e amor parental.

Observamos que Freud, como um pensador da cultura e da psicologia individual, numa sucessão de trabalhos dedicados a discorrer a dinâmica da organização social, denuncia os efeitos repressivos e as mazelas que a civilização nos impõe. A educação, portanto, é entendida como mais uma forma de reprimir e atender aos ideais narcísicos, retirando da criança a possibilidade de desenvolver a ação do pensamento.

No último capítulo, procuramos enfatizar a fronteira entre o educar e o psicanalisar sendo importante para acentuar o deslocamento do pensamento do autor acerca do assunto. Ainda, demos lugar ao impossível na obra de Freud e procuramos entrelaçar com os propósitos pedagógicos, que priorizam métodos e práticas atravessadas pela pedagogia tradicional, e, na maioria das vezes diante daquilo que escapa, recorrem a uma infinidade de especialidades para nortear e justificar suas ações. A impossibilidade que Freud nos apresenta com suas teorizações nos permite inferir que a educação escolar, por mais que se esforce, não terá a totalidade e êxitos em seus propósitos. Entra neste processo o inconsciente que distancia sua realidade daquilo que acredita a consciência. Por isso, Freud irá acentuar que a educação, que insiste em conservar a linearidade do processo de ensino, navega por mares inavergáveis.

Com toda essa discussão, achamos digno pontuar, no decorrer do texto, que a educação escolar chega ao divã e intercala o pensamento de Freud com alguns comentadores que se dedicam a sua obra para realizar a escuta das relações

educacionais. Como ponto de partida, interrogamos: o que anseiam os educadores? Afinal, o discurso pedagógico nutre a ideia de que à educação cabe formar o indivíduo para autonomia, e, no entanto, vemos no contexto educacional práticas alienantes se naturalizando e fazendo discípulos à imagem e semelhança do sistema hegemônico.

Promovemos uma leitura sobre o erro comumente entendido pelos educadores como desobediência, patologia ou indisciplina e de como o erro, a depender de quem seja o sujeito errante, pode ser contundente, indo de encontro à ferida narcísica aberta em consequência do desamparo primevo. A psicanálise nos permite discutir o erro e questioná-lo como sendo uma renúncia à educação e, nesse aspecto, as crianças erram por não conseguirem atender aos modelos adaptativos que os adultos insistem em oferecer-lhes. Ainda, podemos dizer que Freud se coloca à escuta do cotidiano e teoriza sobre ações corriqueiras em que a pessoa por via do esquecimento erra. Interessante que, nas observações do autor, o sujeito dotado de inteligência não está imune aos deslizes do inconsciente.

Por isso, o educador, como ansiava Freud, caso fosse psicanaliticamente orientado iria escutar, reconhecer, questionar o erro, e diante da sua amnésia, vislumbrar outros destinos para o corpo pulsional. Por fim, entendemos que a educação, na obra freudiana, sofre um deslocamento. No início das elaborações, o termo educação é tratado de forma semelhante à civilização, no entanto, na conferência XXXIV, o educar entra em cena, o que leva o autor a discorrer em explicações, aplicações e orientações, um material em que se possa pensar a educação escolar. Não obstante, em todo processo, o autor se mantém firme na posição de considerar a importância da orientação psicanalítica para que o adulto possa de fato dar conta das suas questões e reconhecer no processo educativo um lugar que propicie à criança a edificação de atividades criativas, re (construindo) de forma peculiar o conhecimento sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Editora Papyrus. São Paulo. 1995.
- ADORNO, T. **A Educação Após Auschwitz**. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>. Acesso em: 12/08/2019.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos. 2009. Acesso em 16/01/2020
- ARIES, P. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. Versão para e-Book e eBooksBrasil.com. Fonte Digital. Atena Editora. São Paulo. 2003.
- ANDERS, G. **Kafka: pró e contra**. (J. Guinsburg, Trad.) São Paulo: Perspectiva. 1969.
- CABRAL, S.V (2001) **Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar**. Editora Revinter Ltda. Rio de Janeiro.
- CAMPOS, R. K. N; PEREIRA, A. L. S. Primeiras iniciativas de Educação da Infância Brasileira: Uma perspectiva histórica (1870- 1940). **Educere**. Congresso Nacional de Educação. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – Catedra – UNESCO – PUCPR. 2015. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf. acesso em 15/07/2021.
- CAVALCANTI, L.B. **A Lógica da Espera**. In: A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. *Mente e Cérebro*. Especial.n.2. 2010.
- CAPRA, F. **A ciência de Leonardo da Vinci**: um mergulho profundo na mente do grande gênio da Renascença; tradução Bruno Costa – São Paulo: Editora Cultrix. 2008.
- CARNEIRO, C. Por que esta criança não para quieta? Mal-estar de professores ante o corpo pulsional. IN:VOLTOLINI, R; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente Editora. 2020.
- COSTA, B. H. R. da; KUPFER, M.C.M. **Freud e sua relação com o saber**. Arq.Bras.Psicol. vol.68. Rio de Janeiro. 2016 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18095267201600020007 Acesso em: 10/06/2019.

DUNKER, C; THEBAS, C. **O Palhaço e o Psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil. 2019.

DUNKER, C. **Paixão da Ignorância**: a escuta entre psicanálise e educação. Coleção Educação e Psicanálise. v.0. São Paulo: Editora Contracorrente. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **A Mulher Escondida Na Professora**. Porto Alegre. 1997?

FIGUEIREDO, L.C.; MINERBO, M. **Pesquisa em Psicanálise**: algumas ideias e um exemplo, *Jornal de Psicanálise*. São Paulo v.39, n.70. jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010358352006000100017. Acesso em 05/12/2019.

FLESLER. A. **A Psicanálise de Crianças E o Lugar dos Pais**. Rio de Janeiro. Zahar. 2012.

FREUD, S. **Publicações Pré-Psicanalíticas e Esboços Inéditos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. I. Rio de Janeiro: Imago. [1886- 1889]1996.

FREUD, S. **Estudos sobre a Histeria** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. II. Rio de Janeiro: Imago. [1895]1996.

FREUD, S. **A Psicoterapia da Histeria** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. II. Rio de Janeiro: Imago. [1895] 1996.

FREUD, S. **Lembranças Encobridoras** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. III. Rio de Janeiro: Imago. [1899] 1996.

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. V. Rio de Janeiro: Imago. [1900] 1996.

FREUD, S. **Sobre a Psicologia da Vida Cotidiana** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. VI. Rio de Janeiro: Imago. [1901] 1996.

FREUD, S. **Sobre a Psicoterapia** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. VII. Rio de Janeiro: Imago. [1904]1996.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. VII. Rio de Janeiro: Imago. [1905]1996.

FREUD, S. **O Esclarecimento Sexual das Crianças**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v.IX. Rio de Janeiro: Imago. [1907] 1996.

FREUD, S. **Moral Sexual civilizada e Doença Nervosa Moderna**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. IX. Rio de Janeiro: Imago [1908] 1996.

FREUD, S. **Análise de uma Fobia de um Menino de Cinco anos.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. X. Rio de Janeiro: Imago [1909] 1996.

FREUD, S. **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros Trabalhos.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XI. Rio de Janeiro: Imago. [1910] 1996.

FREUD, S. **O caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XII. Rio de Janeiro: Imago. [1911- 1913]1996.

FREUD, S. **Totem e Tabu e outros trabalhos.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1913]1996.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1914] 1996.

FREUD, S. **A História do Movimento Psicanalítico.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1914] 1996.

FREUD, S. **A Introdução ao Narcisismo.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1914] 1996.

FREUD, S. **Reflexões para os Tempos de Guerra e Morte.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1915] 1996.

FREUD, S. **O Instinto e suas vicissitudes.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1915] 1996.

FREUD, S. **O Interesse Educacional da Psicanálise.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1914]1996.

FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre psicanálise (Parte III)** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago. [1915] 1996.

FREUD, S. **Alguns Tipos de Caráter Encontrados no Trabalho Psicanalítico.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago. [1916] 1996.

FREUD, S. **Uma Dificuldade no Caminho da Psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago. [1917] 1996.

FREUD, S. **Uma Criança é Espancada**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVII. Rio de Janeiro: Imago. [1919] 1996.

FREUD, S. **Além do Princípio de Prazer**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago. [(1920) 1996].

FREUD, S. **Dois Verbetes de uma Enciclopédia**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago. [1923] 1996.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e a Análise do Ego**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago. [1921] 1996.

FREUD, S. **O Ego e o ID**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago. [1923] 1996.

FREUD, S. **As Resistências da Psicanálise**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago. [1924] 1996.

FREUD, S. **Prefácio à Juventude Abandonada de August Aichhorn**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago. [1925] 1996.

FREUD, S. **Um Estudo Autobiográfico**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XX. Rio de Janeiro: Imago. [1925] 1996.

FREUD, S. **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XX. Rio de Janeiro: Imago. [1925] 1996.

FREUD, S. **Futuro de uma Ilusão**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago. [1927] 1996.

FREUD, S. **Mal-estar na civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXI. Rio de Janeiro: Imago. [1930] 1996.

FREUD, S. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago. [1932] 1996.

FREUD, S. **A Dissecção da Personalidade Psíquica**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago. [1933] 1996.

FREUD, S. **Conferências XXXIV, Explicações, Aplicações e orientações** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago. [1933d] 1996.

FREUD, S. **A Aquisição e o Controle do Fogo** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago. [1932] 1996.

FREUD, S. **Análise Terminável e Interminável.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago. [1937] 1996.

FREUD, S. **Esboço de Psicanálise.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. v. XXIII. Rio de Janeiro: Imago. [1939] 1996.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o Inconsciente.** 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

GAY, P. **Freud: uma vida para o nosso tempo:** Peter Gay: tradução de Denise Bottmann; consultoria editorial Luiz Meyer – 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.

GIOVANETTI, M. F. Considerações Sobre a Escrita Psicanalítica. **Ide** (São Paulo) vol. 34. n.53. dez. 2011. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46092> Acesso em: 20/06/2020

HERMMANN, F.; LOWENKRON. T. **Pesquisando com o Método Psicanalítico.** Orgs: colaboradores Iliana Horta Warchavchic, Luciana Saddi, Magda Guimarães Khouri. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2004.

IMBERT, F. **A Questão da Ética no Campo Educativo:** tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2001.

KAFKA, F. **A Metamorfose.** 11ª ed. (M. Carone, Trad.) São Paulo, São Paulo, Brasil: Companhia das Letras. 2002.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione. 1989.

KUPFER, M.C. **Educação para o Futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta. 2000.

KUPFER et al. A Produção Brasileira No Campo das Articulações Entre Psicanálise e Educação a partir de 1980. Rev. **Estilos da Clínica.** vol. 15. n.02. p.p 284-305. dez.2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46092> Acesso em: 15/06/2019.

LAJONQUIÉRE, L.de. **Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica:** escritos em psicanálise e educação. 3ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2002.

LAJONQUIÉRE, L. de. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender.** 16ªed.rev. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2013.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise.** 3ªed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

LEITÃO, I. B. **Percursos em psicanálise:** clínica, escrita, transmissão e estilo. 1ªed. Editora Prismas. Curitiba. 2018.

MANNONI, M. **Educação do Impossível;** com a colaboração de Simone Benhaim Robert Lefort e um grupo de estudantes; tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, F. Alves.1977.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E.M **Metodologia do Trabalho Científico.** 6ª.ed. São Paulo: Editora Atlas,2006.

MARCUSE, H. **Eros e Civilização:** uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 6ª edição. Rio de Janeiro. Zahar. 1975.

MASSON, J.M. **A Correspondência Completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess- 1887-1904/** Jeffrey Moussaieff Masson: tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Imago. 1986.

MEARLEAU -PONTY, M. **O Olho e o Espírito.** São Paulo. 2004.

MENG, H; FREUD, E.L. **Cartas entre Freud e Pfister (1909 -1939): um diálogo entre a psicanálise e a fé cristã.** traduzido por Karin Helen Kepler Wondracek e Ditmar Junge. – 3 ed. Viçosa: Ultimato. 2009

MEZAN, R **Sigmund Freud: a conquista do proibido.** 3ªed. Editora Ateliê. São Paulo. 2003.

MEZAN, R. **Interfaces da Psicanálise.** 2ªed. São Paulo: Blucher. 2019.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1987.

MONTEIRO, E. A. A Transferência e a Ação Educativa. **Estilos da Clínica.** v.XII. n.13. pp.12-17. 2002.

NASCIMENTO et al. Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; **DSM-5.** 5ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2014.

NASIO, J. D. **O Prazer de Ler Freud:** tradução Lucy Magalhães: revisão técnica Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.1999.

NASIO, J. D. **Como Trabalha um Psicanalista?** tradução Lucy Magalhães: revisão técnica Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

NOGUEIRA, E. B. **Frida Kahlo: o corpo e trauma**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. 2015.

PEREIRA, M.R. Os profissionais do Impossível. **Educação&Realidade**. Porto Alegre. v.38.n.2.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a08.pdf> Acesso em 26/09/2019.

PERRONE, C.; GURSKI. R. **Do Ensaio- Flânerie à Escuta-Flânerie**: Contribuições ao campo das pesquisas em psicanálise e (sócio) Educação. IN: Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente Editora. 2020.

QUINODOZ, J.M. **Ler Freud**: guia de leitura da obra de S. Freud: tradução Fátima Murad – Porto Alegre. Artmed. 2007.

SANTIAGO, A.L. **A inibição Intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

SANTIAGO, A.L.; ASSIS. R.M. **O que é que esse menino tem?** 2ªed. Belo Horizonte. Relicário Edições. 2018.

SÉDAT, J. **Compreender Freud**. Edições Loyola. [199?]

SCHMIDT, G.R. Sigmund Freud, da psicoprofilaxia à educação psicanaliticamente esclarecida: um percurso. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.21, n.48, p. 119-127, abr.2011.

RAVIZZINI. S. Presságios da letra de uma carta de amor. **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói. Rio de Janeiro. p. 298 – 305. vol.32. 2020.

RIBEIRO. G.F. **Kafka e a Psicose**: aproximações entre Psicanálise e Literatura. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. DF.2016.

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

ROUDINESCO. E. **Sigmund Freud: na sua época e em nosso tempo**; tradução André Telles; revisão técnica Marco Antônio Coutinho Jorge. 1ªed. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2016.

VASCONCELLOS, F.M. **“Não sei ainda, posso pensar?”** Um estudo sobre os impasses escolares como um sintoma social. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo-USP. São Paulo.2012

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Contracorrente Editora. 2020.

