

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA E LAÇO FRATERNO
Reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade
democrática no Brasil atual

Tese de Doutorado em Educação realizada sob o regime de cotutela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Universidade piloto)
Université Paris 8 - França (Universidade parceira)

Luís Adriano Salles Souto

Porto Alegre
2018

LUÍS ADRIANO SALLES SOUTO

ESCOLA E LAÇO FRATERNO
Reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade
democrática no Brasil atual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Zanon Moschen

Co-orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Souto, Luís Adriano Salles

Escola e laço fraterno: reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade democrática no Brasil atual / Luís Adriano Salles Souto. -- 2018. 146 f.

Orientadora: Simone Zanon Moschen.

Coorientador: Leandro de Lajonquiêre.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Psicanálise. 2. Escolarização. 3. Socialização. 4. Democracia. 5. Narcisismo. I. Moschen, Simone Zanon, orient. II. de Lajonquiêre, Leandro, coorient. III. Título.

LUÍS ADRIANO SALLES SOUTO

ESCOLA E LAÇO FRATERNO
Reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade
democrática no Brasil atual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hubert Vincent
Université de Rouen Normandie

Prof^a. Dr^a. Ilaria Pirone
Université Paris 8

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Fabiana Marcello
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À Escola e à Universidade públicas em que estudei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Simone Moschen, porque me acompanha no prazer do pensar e nos desafios do escrever. As palavras são curtas para expressar meu afeto e gratidão.

Agradeço ao professor Leandro de Lajonquière pela generosidade com que me recebeu na França e com que se dispõe à conversa. Obrigado por haver revolucionado algumas das rotas pelas quais tramita meu pensamento.

Agradeço aos professores Rinaldo Voltolini, Fabiana Marcello, Ilaria Pirone e Hubert Vincent por terem aceito compor minha banca e, assim, contribuir com o avanço de meu trabalho.

Agradeço profundamente à UFRGS e à CAPES pelas experiências de formação que me concederam.

Ao Vicente, que me traz uma alegria de que preciso, só tenho a agradecer.

Aos meus amados amigos Matheus Minella, Paulo Gleich e Lívia Dávalos, agradeço pela companhia.

Ao meu amado avô Luiz, que tanta saudade deixou, agradeço pelas histórias fantásticas que me contava. À amada vó Nair, por ser um exemplo de força. Aos meus irmãos Luís Felipe e Hermínio, pela fraternidade que ultrapassa o sangue. Ao meu pai, Miguel, pelo apoio às escolhas que faço e à minha mãe, Ecilda, pela certeza da presença.

*Seres entre dos aguas marginales de ayer y de mañana:
esto es lo que hicieron de nosotros.*

José Emilio Pacheco

RESUMO

Esta tese busca refletir sobre as ações educativas que têm como fim a promoção da “sociabilidade democrática” – uma das diretrizes da escolarização no Brasil. Parte-se, para isso, de uma reflexão sobre os impasses relativos ao laço fraterno e da afirmação de que a escola pode ser compreendida como um dispositivo societário implicado com o que denominamos, na companhia da psicanalista Maria Rita Kehl, de “socialização do narcisismo”. Três linhas de trabalho são, para isso, requeridas. A primeira, dedicada à investigação dos impasses do laço fraterno e às vicissitudes das fratrias, tem como ponto de partida o debate estabelecido entre Einstein e Freud, em 1932, sobre os “fatores psicológicos de peso” que atuam no sentido de dificultar – ou até mesmo de inviabilizar – o sonho de uma vida em comum menos marcada pelo ódio, pelos preconceitos e pela segregação. O objetivo, aqui, é recuperar esse debate e reconstituir o mito freudiano da origem da cultura para dele extrair uma diferença que aparece em filigranas no pensamento de Freud: se a horda primitiva nos remete a uma massa de indivíduos indiferenciados entre si porque subjugados à violência e ao autoritarismo do pai primevo, a comunidade fraterna, por outro lado, remete-nos a relações sociais mediadas pela autoridade da Lei simbólica e, por isso, marcadas pela rivalidade e pela agressividade entre semelhantes. Como pensar, então, o aprofundamento de uma ética fraterna quando afirmamos que as relações numa fratria são atravessadas por um antagonismo constitutivo e, por isso, intransponível? A segunda linha de trabalho busca resgatar das teorias de Claude Lefort e de Cornelius Castoriadis algumas noções que nos ajudam a compreender o que implica, para a experiência política do Ocidente, a invenção da democracia. Na terceira linha de trabalho, finalmente, destaca-se o caráter necessário da participação do semelhante no processo de subjetivação do rebento humano. Se num primeiro momento o estudo das obras socioantropológicas de Freud ajudou-nos a constituir um quadro de referências para a interpretação das ambivalências e da fragilidade do laço fraterno, o objetivo agora é mostrar como a conflitiva do sujeito com o semelhante pode ser compreendida por meio da análise dos processos identificatórios requeridos nesse processo de subjetivação. Para isso, realizo um mergulho simultâneo no ensaio *O estádio do espelho como formador da função do eu*, de Lacan, e na obra *A paixão segundo G.H.*, da escritora Clarice Lispector.

Palavras-chaves: Psicanálise; escolarização; socialização; democracia; narcisismo

ABSTRACT

The aim of this thesis is to reflect upon educational actions whose purpose is to promote “democratic sociability” – one of the directives of schooling in Brazil – from the investigation on the impasses related to fraternal bond and the assertion that school can be understood as a societal system associated with what we call the "socialization of narcissism". For this, two lines of work are being developed. The first one, dedicated to the investigation on the impasses of fraternal bond and the vicissitudes of phratries, starts from the debate between Einstein and Freud in 1932 on "psychological factors of weight" that act in the sense of hindering the dream of a life in common less marked by hatred and segregation. The aim here is to recover this debate and reconstitute the Freudian myth of the origin of culture to support that the further development of a fraternal ethic requires that we take into account the insurmountable antagonism on which the relation among fellow creatures is based. The second line of work seeks to rescue from the theories of Claude Lefort and Cornelius Castoriadis some notions that help us to understand what the democratic invention implies for the political experience of the West. As to the third line of work, what is sought is to highlight the necessary character of the participation of the fellow creature in the process of subjectivation of the human being. If, at the beginning, the study of Freud's socio-anthropological works helped to provide a framework of references for the interpretation of ambivalences and the fragility of the fraternal bond, the objective is now to show how the conflict of the subject with the fellow creature can be understood through the analysis of the identifying processes required in this process of subjectivation. In order to achieve this, the essay *Le stade du miroir* by Lacan and some writings by Clarice Lispector are used.

Keywords: Psychoanalysis, schooling; socialization; democracy; narcissism.

RÉSUMÉ

La présente thèse vise à réfléchir sur les actions éducatives qui ont pour but de promouvoir la « sociabilité démocratique » - l'une des directives actuelles de la scolarisation au Brésil - à partir de l'investigation sur les impasses relatives au lien fraternel et de l'affirmation selon laquelle l'école peut être comprise en tant que dispositif sociétal impliqué dans ce que nous appelons « socialisation du narcissisme ». Pour ce faire, trois lignes de travail sont développées. La première, consacrée aux vicissitudes des fratries, part du débat établi entre Einstein et Freud en 1932 sur les « puissantes forces psychologiques » qui agissent dans le sens d'entraver le rêve d'une vie commune moins marquée par la haine et par la ségrégation. L'objectif ici est de reprendre ce débat et de reconstituer le mythe freudien de l'origine de la culture pour soutenir que l'approfondissement d'une éthique fraternelle exige que nous prenions en compte l'antagonisme insurmontable sur lequel la relation entre semblables est basée. La deuxième ligne de travail cherche à récupérer dans les théories de Claude Lefort et Cornelius Castoriadis certaines notions qui nous aident à comprendre ce qu'implique, pour l'expérience politique de l'Occident, l'invention démocratique. La troisième ligne de travail, enfin, cherche à mettre en évidence le caractère nécessaire de la participation du semblable dans le processus de subjectivation de l'être humain. Si dans un premier moment Freud nous a aidé à constituer un cadre de références pour l'interprétation des ambivalences et de la fragilité du lien fraternel, l'objectif maintenant est de montrer comment le conflit du sujet avec son semblable peut être compris à travers l'analyse des processus identificatoires requis dans ce processus de subjectivation. Pour cela, nous faisons recours à l'essai *Le stade du miroir*, de Lacan, et à quelques écrits de l'écrivaine brésilienne Clarice Lispector.

Mots-clés : Psychanalyse; scolarisation ; socialisation démocratie; narcissisme.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Educar para a sociabilidade democrática: um Brasil polarizado	22
1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	23
1.2. Base Nacional Comum Curricular	25
1.2.1. A supressão dos temas transversais da BNCC	27
1.3. Ilusão (psico)pedagógica?	31
CAPÍTULO II - Fatores psicológicos de peso	33
2.1. O <i>mal</i> em Freud	34
2.2. A resposta de Freud a Einstein: os fatores psicológicos de peso	39
2.2.1. Elemento cultural e laço social	41
2.2.2. A <i>autoridade central</i> e a preservação da <i>comunidade</i>	44
CAPÍTULO III - O pacto civilizatório em Freud	47
3.1. O cenário mítico	47
3.2. O pacto civilizatório em Freud: ressonâncias do Contratualismo?	51
3.2.1. Thomas Hobbes e a constituição do espaço político	52
3.3. Da horda à comunidade fraterna: equidade e alteridade	56
3.4. O que faz laço social?	60
Capítulo IV - Democracia, desamparo e <i>lieu vide</i>	64
4.1. O pai e o <i>lieu vide</i>	64
4.2. Democracia: modo de vida em comum?	67
4.2.1. O mito de Prometeu	72
CAPÍTULO V - Educação e vicissitudes das fratrias	78
5.1. Ideal e ilusão	79
5.2. Narcisismo das pequenas diferenças	81
5.3. Freud e a educação	85
5.3.1. O ideal profilático	88
5.3.2. Educação para a realidade	92
CAPÍTULO VI - O semelhante e o horizonte ético da educação para a experiência democrática	95
6.1. Clarice Lispector: uma escrita da alteridade	95
6.1.1. A paixão segundo G.H.	99
6.1.2. O estatuto da imagem no estádio do espelho: Eu ideal e Ideal de eu	104
6.1.3. A imagem totalizante e suas reverberações sobre a condição do humano	107
6.1.4. A travessia de G.H.	110
CAPÍTULO VII - Escola e travessia	115
7.1. Equidade e fraternidade	116
7.2. Família e escola	116
7.3. Socialização do narcisismo	117
7.4. Travessia	119
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

INTRODUÇÃO

No ano de 1915, em meio à Primeira Guerra Mundial, Freud escreve *Considerações atuais sobre a guerra e a morte*. Profundamente abalado com os tristes caminhos tomados pela civilização moderna¹ – aquela mesma na qual o seu espírito iluminista já havia depositado as mais sinceras esperanças –, Freud se pergunta pelo porquê da insistência do homem em fomentar a morte. O que mais inquieta o pai da psicanálise é a disjunção que parecia haver entre aquilo que a civilização moderna lograra produzir sob forma de um impressionante “arsenal” técnico, artístico e científico, por um lado, e, por outro, os “impulsos primitivos” da violência que insistiam em colocar os homens uma vez mais uns contra os outros. Essa disjunção, destacada e interrogada por Freud por distintas vias ao longo de todo o percurso de suas investigações sobre o humano e sua condição, exigiria que considerássemos, portanto, que todo progresso civilizatório nos domínios da técnica e da ciência pouco ou nada havia contribuído para a superação dos conflitos entre os indivíduos e entre as nações. Ou seja, tal progresso pouco ou nada havia contribuído para o progresso na “regulação” das “relações humanas” (FREUD, 1927/1996, p. 38).

A ilusão iluminista – experimentada e denunciada por Freud – fundou-se na crença de que o progresso do saber poderia conduzir a humanidade a uma evolução contínua não só no âmbito da técnica e da ciência, ou seja, dos meios pelos quais os homens obtêm um maior domínio sobre grande parte daquilo que fragiliza seu corpo e sua existência na Terra, como também à *superação* de um tipo de impasse que parece acompanhar a humanidade desde o início dos tempos: *o impasse relativo à relação dos homens entre si*. Em outras palavras, a *ilusão* iluminista se assentou, em parte, na esperança de que as criações e obras que incluíam tanto o progresso técnico no domínio da natureza quanto os valores culturais, artísticos e científicos aportariam consigo meios menos extremos, como é a guerra, para nos havermos com nossos conflitos de interesse e de opinião. Mas o que aquela guerra descortinava para Freud, era, enfim, uma pesarosa evidência: as conquistas intelectuais materializadas no aprimoramento do saber técnico e científico obtidos ao longo da História não apenas se mostraram impotentes em deter as piores disposições humanas (marcadas fundamentalmente pela agressividade e pela rivalidade, bem como pelo desejo de destruição e de morte) como

¹ Estamos levando em consideração a Modernidade que se formou em torno das ideias iluministas, e não a divisão temporal que fixa no Renascimento o início de uma Idade Moderna. A Modernidade é entendida aqui como a instauração, em diferentes etapas, do pensamento centrado no homem como indivíduo, da ascensão do industrialismo burguês e da consagração da democracia liberal que demarcaram o modo de vida urbano das sociedades europeias ao longo do século XIX.

acabaram por sofisticar os meios de que dispúnhamos para nos destruirmos mutuamente. Assim, tão implacável quanto a mais antiga e remota batalha da humanidade que colocou os homens uns contra os outros, a primeira Grande Guerra do século XX significava o retorno da barbárie precisamente na Europa onde as Luzes da razão se pretendiam *profiláticas* contra os mais “primitivos” impulsos humanos – impulsos que o homem branco e civilizado aprendera a associar aos “selvagens” e a seu modo supostamente atrasado de pensar e de viver. Recordemos, aqui, que a oposição entre os povos ditos “primitivos” e o mundo “civilizado” é, fundamentalmente, uma construção do século XIX (aquele em que Freud é educado e no qual começa a estabelecer os primeiros fundamentos da Psicanálise) que se assenta sobre a consideração de que esses povos representariam estágios civilizatórios menos evoluídos e, portanto, ultrapassados pelo modo de vida vigente na Europa de então.

Pois bem. Será no contexto do pós-guerra, profundamente marcado pelo desencanto causado pela queda das ilusões com os altos ideais das nações de “raça branca”² (FREUD, 1915a/2010, p.158), que o *International Institute of Intellectual Cooperation* passará a financiar importantes debates em torno de temas nevrálgicos para a Liga das Nações³. Endereçando o convite para que uma série de nomes de peso da intelectualidade da época se engajassem na promoção de um debate público acerca dos mecanismos políticos, econômicos, sociais e psicológicos a serem considerados num projeto supranacional que visasse à cultura da paz, o *International Institute of Intellectual Cooperation* pretendia, num primeiro momento, disparar uma série de discussões sobre o tema da guerra e, a partir disso, orientar algumas *ações* da Liga das Nações. Basicamente, a ideia era que alguns dos maiores intelectuais da época propusessem uns aos outros, por meio de uma carta, uma questão em torno do grande tema guerra/paz. Ao final desse intercâmbio, tanto o escrito do remetente quanto a resposta a ele oferecida por seu interlocutor seriam então publicados nas línguas inglesa, francesa e alemã e então amplamente divulgados como uma espécie de “manifesto reflexivo” pautado nos desafios que se interpõem à “cultura de paz e da fraternidade” (FREUD, 1932/2010, p. 242).

² Se o século XIX foi marcado pela esperança no progresso e na capacidade de os homens viverem fraternalmente, o século XX, por outro lado, será marcado pela desilusão com esse mesmo progresso e testemunhará uma série de atrocidades que acabariam por suspender, também, o sonho de uma vida em comum mais fraterna.

³ A Liga das Nações ou Sociedade das Nações foi um organismo internacional criado em 1919 com o objetivo de reestabelecer as bases das relações internacionais entre os países envolvidos na Primeira Guerra Mundial. A aposta era de que uma organização mundial fosse capaz de evitar os horrores da guerra e preservar a paz mundial. Em 1946, após o desfecho da Segunda Guerra, a Liga das Nações é dissolvida, sendo sucedida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Um dos convidados a fazer parte do projeto do *International Institute* foi o físico Albert Einstein, em 1932. Aceito o convite, Einstein decide consagrar sua participação no debate a uma pergunta bastante precisa, ainda que marcada com o traço de uma *impossibilidade* que o próprio físico faz questão de reconhecer logo de início: “existe alguma forma de liberar a humanidade da ameaça da guerra?” (FREUD, 1932/2010, p. 242). Como interlocutor para abordar o tema, Einstein escolherá o psicanalista Sigmund Freud⁴.

Einstein inicia a carta a ser remetida a Freud afirmando que o progresso da ciência é um assunto de vida ou de morte para a civilização, já que, se por um lado os avanços técnico-científicos permitem que obtenhamos um maior controle sobre as forças adversas da natureza e um melhor domínio sobre tudo aquilo que fragiliza nosso corpo, expandem, por outro lado, as formas por meio das quais os homens podem destruir-se mutuamente. Vendo o antisemitismo crescer na Europa, o judeu Einstein pergunta, na sequência, qual o papel e qual pode ser o alcance das ações educativas quando o que desejamos para o futuro é uma vida em comum menos marcada pela intolerância contra minorias religiosas e raciais: haveria – e aqui repito a expressão de Einstein - “métodos educacionais” capazes de realizar a *transição* da humanidade para um amanhã mais fraterno? (FREUD, 1932/2010, p. 244). Ressaltando, por fim, que os senhores da guerra só levam seus projetos adiante porque mobilizam o “desejo de ódio e de destruição” (FREUD, 1932/2010, p. 243) sempre latente nas massas, Einstein afirma que o objetivo habitual de seu pensamento não era capaz de levá-lo a uma “compreensão interna das obscuras regiões da vontade e do sentimento humano”, e se diz convencido de que Freud poderá ajudá-lo a elucidar a seguinte questão: o que pode fazer face aos “fatores psicológicos de peso” (FREUD, 1932/2010, p. 242) que conduzem a humanidade, desde sempre, não só à guerra, mas também às rivalidades e aos ódios de todas as feições?

Destaquemos a expressão “fatores psicológicos de peso”. Pelo que sublinha nas breves reflexões que sucedem a pergunta dirigida a Freud, Einstein parece intuir, já de partida, que o retorno insistente da agressividade e da guerra talvez deva ser associado à também persistente (e quem sabe ineliminável) presença, nos humanos, de impulsos que os impelem a rivalizar, a destruir e até mesmo a matar. Nesse sentido, as questões que Einstein endereça a Freud não implicam a suposição de que possa vir a existir alguma forma de vida coletiva na qual os impulsos agressivos e destrutivos sejam finalmente superados; longe disso, as perguntas de Einstein abordam algo bem mais modesto e, ironicamente, bem mais desafiador:

⁴ Esse debate acerca de uma possível medida “profilática” contra a guerra travado entre Einstein e Freud viria a ser integrado, anos mais tarde, ao volume XXII das obras completas de Freud sob o título *Por que a guerra?*.

o que seria preciso levarmos em conta quando implicamos nosso desejo em *ações* que tenham por propósito alterar o “estado das coisas” no âmbito dos vínculos sociais? Para o físico, é das descobertas do psicanalista que poderiam emergir as pistas para a compreensão da natureza das forças que atuam no sentido de dificultar – ou até mesmo de inviabilizar – o sonho de uma vida em comum menos marcada pelo ódio, pelos preconceitos, pela segregação e, enfim, pela guerra; num outro plano, é do psicanalista que Einstein espera os esclarecimentos sobre o que devemos levar em consideração quando desejamos colocar em marcha ações – especialmente as do âmbito educativo – que possam incidir sobre a constituição de modos mais fraternos de vivermos juntos.

Revelando certa surpresa por se deparar com a pergunta sobre aquilo que poderia ser eventualmente concebido em termos de “ações” para que a guerra seja evitada, Freud dirá, ao receber a carta, que reconhece a pertinência e a urgência da questão, mas se recusará a respondê-la desde o lugar de alguém que conhece as medidas práticas para o problema da guerra, do ódio e da intolerância. O que Freud parece querer destacar logo de início com esse gesto é precisamente aquilo que lhe revelavam alguns de seus estudos sobre a vida psíquica do indivíduo e das coletividades humanas: tanto sua psicologia individual quanto suas investigações em psicologia social aportavam-lhe fortes indícios de que a recorrência da rivalidade, da agressividade e até mesmo da intolerância, do ódio e do desejo de destruição entre os humanos talvez deva ser considerada como indício de algo *insuperável* por meio de métodos educativos ou ações de qualquer ordem – o que não quer dizer que nada possamos fazer no sentido de tentarmos alterar o “estado das coisas” em termos de vínculos sociais.

Chegamos aqui, então, à questão central desta tese, que se propõe a refletir sobre as polêmicas e sobre os desafios suscitados pela afirmação legal de que a escola é um dispositivo societário implicado com a promoção da “sociabilidade democrática” – proposição por meio da qual se destaca, desde Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, o compromisso da escolarização com o modo democrático de se *com-viver*⁵. Em grandes linhas, podemos afirmar que se intensifica no Brasil atual uma polarização política em torno dos fins (o para quê) da escola e dos meios (as ações) que devem orientar a escolarização dos alunos ao longo da Educação Básica⁶.

⁵ Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1988, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e em elaboração para o Ensino Médio, a “democracia” é compreendida como uma “forma de sociabilidade”: “Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais” (Brasil, 1997, p.19).

⁶ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e

Num dos lados dessa polarização estão aqueles que compreendem que a promoção da “sociabilidade” (BRASIL, 1997, p. 19) requerida pelos regimes democráticos de corte republicano, tal como é o caso do brasileiro, exige que temas como identidade de gênero, diversidade sexual, diversidade racial e diversidade religiosa, dentre outros, estejam presentes no cotidiano das escolas na modalidade de “temas transversais” - temas que os professores devem abordar em paralelo à transmissão dos saberes disciplinares relativos a cada uma das “matérias” escolares (português, matemática, história, geografia, etc.). De um outro lado, a cada dia que passa ficam mais notórias a visibilidade e a força política de grupos e de movimentos que se opõem a essa proposta. Institucionalizados ou não, esses grupos sustentam que a abordagem desses temas, na escola, teria nos conduzido, especialmente nos últimos anos, a um evidente projeto de “doutrinação” dos alunos. Um exemplo que bem ilustra essa polarização – polarização que ultrapassa em muito o círculo dos especialistas em educação e ganha materialidade na mídia, em protestos de rua ou nas redes sociais – é o modo como foi anunciada, ao longo de toda uma semana, uma reportagem que um dos programas de maior audiência da televisão aberta brasileira levou ao ar no dia 22 de maio de 2016⁷. Cito: “Qual a responsabilidade e quais são os limites da escola frente às demandas legítimas de uma sociedade que deseja se reinventar? Como educar num mundo que mudou, que não parou no tempo e que assiste a cada momento manifestações legítimas por cidadania, por liberdade de expressão e pelo direito à diversidade? De um lado, ‘Escola sem partido – educação sem doutrinação’. Do outro, ‘Escola sem educação – instrução sem reflexão’” – dizia a jornalista. De modo resumido, o que essa chamada buscava destacar por meio desses “dois lados” é a crescente disputa política em torno da educação escolar no Brasil no exato momento em que o país discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lei que define as “aprendizagens essenciais” que devem orientar a elaboração dos currículos para a educação básica brasileira (veremos isso adiante).

Aqueles que defendem que os temas como diversidade cultural, sexual, racial e religiosa devem ingressar no cotidiano das escolas brasileiras de modo sistemático e transversal justificam que o compromisso da educação com a construção de uma sociedade pautada nos valores e princípios democráticos (compromisso afirmado na letra das principais leis que regem as políticas de educação no país desde a Constituição de 1988) requer que as escolas se ocupem com o *planejamento e a execução de ações que problematizem /*

modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

⁷ Essa reportagem foi ao ar no semanário jornalístico *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão.

desconstruam as lógicas identitárias, ou seja, com ações que possam fazer face às forças que fazem recair sobre algumas “diferenças” o peso da desigualdade e da exclusão. Conforme essa linha de raciocínio, a introdução dos temas transversais de modo explícito e sistemático no cotidiano escolar ajuda a escola a abordar com os alunos alguns dos principais “marcadores sociais da diferença”⁸ que se associam, historicamente, à engrenagem que move o preconceito e a exclusão.

Contrapondo-se à inclusão dos temas transversais no cotidiano escolar, o *Escola Sem Partido* é um movimento que luta pela “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2011) e busca instituir mecanismos de controle sobre os conteúdos trabalhados pelos docentes em sala de aula. De forma objetiva, o ESP alcançou uma vitória bastante significativa durante a votação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, em 2014, quando deputados ligados ao movimento conseguiram evitar a inscrição, na letra da lei, de alguns dos *termos* associados precisamente a esse suposto processo de “doutrinação” de crianças e adolescentes em curso no país: onde se lê nas atuais diretrizes do PNE que o dispositivo da escolarização tem como um de seus objetivos “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014) constava, originalmente, “promover a superação das desigualdades educacionais, *com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual*”. Não se trata, aqui, de um mero preciosismo relativo à inscrição ou não de “termos” (“racial”, “gênero”, “regional” e “orientação sexual”) e de “temas” nas normatividades que regulam as políticas educacionais e situam as expectativas da Nação em torno do dispositivo da escolarização. Tampouco se trata de uma disputa entre um projeto que seria ideológico e um outro isento de ideologia, como muitas vezes somos convidados a crer.

Se não nos apressamos em aderir a alguma dessas proposições, encontramos a distância necessária para reconhecer no embate travado entre esses “dois lados” uma suposição com a qual tanto “conservadores” quanto os “progressistas” parecem estar comprometidos: o dispositivo da escolarização tem o poder de emular determinados tipos de experiência na vida dos pequenos e dos jovens e pode ser considerado, em nossa cultura, como uma peça-chave para a construção de novas feições para a vida em comum na *polis* do amanhã. Mas uma pergunta, então, impõe-se a nós quando retomamos o debate que Einstein

⁸ Existe um campo de estudos nas Ciências Sociais que investiga a produção das desigualdades e das hierarquias sociais através da análise dos “marcadores sociais da diferença” (marcadores de raça, etnia, gênero e orientação sexual). Essa abordagem orientou e orienta uma série de ações no campo das políticas públicas no Brasil nos últimos anos.

propõe a Freud: ao assumirmos que há “fatores psicológicos de peso” que nos conduzem, desde sempre, não só à guerra, mas às rivalidades, discriminações e ódios de todas as faces e que, por isso, operam como uma verdadeira força de resistência ao estabelecimento de modos mais fraternos de vivermos juntos, o que devemos levar em conta nesse projeto de uma educação para a “sociabilidade democrática”? O que seria possível em termos de *ações* quando partimos de um pressuposto tão lapidar?

Se esse embate travado entre os campos usualmente nomeados como “progressista” / “de esquerda” *versus* “conservador” / “de direita” permite que rapidamente identifiquemos, em meio às muitas diferenças que possam existir entre um e outro projeto, aquele que seria o ponto de partida com o qual os “dois lados” se comprometem - a escolarização, em nossa cultura, tem um lugar de destaque na constituição de nossos modos de convívio - um outro ponto de aproximação nos salta aos olhos, entretanto, quando fazemos uma pausa para “escutar” o lugar de enunciação desde o qual cada um desses lados formula suas proposições: seja pela via da afirmação da necessidade de ações que tenham por fim ajudar os pequenos e os jovens a constituir modos de convívio menos marcados pelas afirmações identitárias (algo que seria requerido por uma “sociabilidade democrática”) seja por meio da afirmação da primazia da família sobre a escola no que tange à transmissão dos valores morais aos pequenos e aos jovens, ambos os projetos acabam por comprometer o horizonte do processo educativo com normas e preceitos que funcionam muito mais como signos enrijecidos do que como significantes que resguardam o lugar do impossível implicado no ato de educar. Por isso, talvez possamos afirmar que o principal ponto de justaposição entre essas duas proposições aparentemente tão antagônicas é a afirmação, por ambas, de um *ideal* a ser seguido. Um dos efeitos disso seria a notável introdução, no cotidiano das escolas, de *mandatos* cada vez mais frequentes entre nós: “desconstrua-se!” – dizem alguns; “não subverta as leis naturais, respeite as leis divinas e os valores da família!” – bradam outros tantos.

Não me coloco ao lado do “familismo dilatado” proposto pelo *Movimento Escola sem Partido*. Uma proposição como a desse movimento produz uma sorte de suspensão da função socializadora da escola: nas sociedades democráticas, o dispositivo da escolarização contribui com a preservação de uma certa zona de tensão – mas sobretudo de coexistência – entre aquilo que é relativo à esfera privada e aquilo que diz respeito à esfera pública. Não acompanho, tampouco, esse “furor desconstrucionista” evocado em nome da democracia num país em que os princípios democráticos e republicanos são reiteradamente invocados para que nada mude de lugar. Mas não deixo de reconhecer, entretanto, a implicação da escola com a

promoção da experiência democrática e nem desconsidero que as “lógicas identitárias” estejam intimamente associadas às forças que oferecem resistência à instauração, entre nós, de modos mais democráticos (fraternos) de convívio. O que interrogo, então, é se essa discussão sobre a inclusão – ou não - de temas transversais como um dos *meios* privilegiados para a promoção de uma cidadania democrática não acaba por operar, em nosso tempo, como uma “cortina de fumaça” que nos dispersa de um efetivo debate público sobre a potência da escola em termos da promoção da democracia e da “sociabilidade” que lhe seria correspondente. Assim, é com o objetivo de podermos interpor a pausa que o pensamento requer à pressão que atualmente nos impele a aderir rápida e integralmente a um dos lados dessa disputa que essa tese se constitui. Busco, para isso, refletir sobre a atual proposição de uma *educação para a sociabilidade democrática a partir de algumas considerações sobre a implicação da escola com a fragilidade do laço fraterno e da afirmação de que a escola pode ser compreendida como um dispositivo societário implicado com a “socialização do narcisismo”* (KEHL, 2000).

O que a lei demanda às ações educativas que recaem sob a responsabilidade do dispositivo escolar é, como veremos, a oferta de conhecimentos e de “experiências” que possam promover um certo “alargamento” das condições de os pequenos e os jovens conviverem com aqueles que portam um traço de diferença que, por algum motivo, pode vir a ser desqualificado, rejeitado, excluído. É em relação a esse “alargamento” das condições de se estar com o outro, ressalte-se, que são depositadas as esperanças na promoção, pela escola, de ações que sejam capazes de engendrar modos de convívio mais democráticos e inclusivos. Mas qual seria o *meio* para esse *fim*? Qual a centralidade / importância dos temas transversais para a produção de uma experiência democrática na e pela escola? Uma reflexão sobre essas questões requer um percurso que se desdobrará por meio de três linhas de trabalho.

Linha de trabalho I

Na primeira linha de trabalho desta tese exploro os impasses do viver junto a partir do mito freudiano que narra as origens da comunidade fraterna, expresso em *Totem e Tabu* (FREUD, 1913). A partir do mito freudiano e do diálogo estabelecido entre o psicanalista e o físico Albert Einstein, identifico os “fatores psicológicos de peso” associados ao ódio, ao preconceito e à segregação que nos remetem aos entraves que encontramos pelo caminho quando nos propomos a agir no sentido da instauração de modos mais fraternos /

democráticos de se *com-viver*. O objetivo, aqui, é recuperar esse debate e reconstituir o mito freudiano da origem da cultura para dele extrair uma diferença que aparece em filigranas no pensamento de Freud: se a horda primitiva nos remete a uma massa de indivíduos *indiferenciados* entre si porque subjugados à *violência* e ao autoritarismo do pai primevo, a comunidade fraterna, por outro lado, remete-nos a relações sociais mediadas pela autoridade da Lei simbólica e, por isso, marcadas pela *rivalidade* e pela *agressividade* entre *semelhantes*. Como pensar, então, o aprofundamento de uma ética fraterna quando afirmamos que as relações numa fratria são atravessadas por um antagonismo constitutivo e, por isso, intransponível? Trato de mostrar nessa primeira parte do trabalho que Freud privilegia relações verticais – relativas às figuras paternas – para compreender as modalidades sociais de circulação dos afetos que ligam os indivíduos uns aos outros, ou seja, é a modalidade de identificação do sujeito o lugar terceiro da Lei (lugar paterno) que irá determinar, para o psicanalista, as modalidades de identificação do sujeito com o semelhante e as vicissitudes das fratrias.

Linha de trabalho II

A segunda linha de trabalho busca resgatar das teorias de Claude Lefort e de Cornelius Castoriadis algumas noções que nos ajudam a compreender o que implica, para a experiência política do Ocidente, a invenção democrática. Isso se fará importante para o trabalho a ser desdobrado na terceira linha, quando retomaremos alguns pontos aqui discutidos para refletir sobre as relações entre democracia e ética fraterna.

Linha de trabalho III

Na terceira linha de trabalho, aproximo algumas reflexões de Lacan da obra de Clarice Lispector para sustentar que uma das formas que o pequeno outro – o semelhante – tem de ingressar no campo do sujeito é como uma ameaça à sua unidade imaginária. No ensaio sobre o estádio do espelho, Lacan enfatiza a função do outro como essencial para que a criança se mova do encantamento alienante em relação à própria imagem especular e propõe que é esse movimento em relação a uma imagem totalizada que pode fazer com que o semelhante venha a ser um objeto de ciúme, de interesse, de ódio e de identificação. Isso nos permite conceber o

dispositivo da escolarização como uma arena implicada com aquilo que a psicanalista brasileira Maria Rita Kehl denomina “socialização do narcisismo” (KEHL, 2000).

Para compreender o que essa socialização implica e as relações dessa noção com aquilo que num primeiro momento desenvolvemos em torno da noção de “sociabilidade democrática”, destaco, então, dois pontos: *i*) as identificações horizontais se dão entre semelhantes e não excluem a identificação fundadora, vertical, em relação ao pai; *ii*) essas identificações fraternas, que são “secundárias em relação ao eu ideal e horizontais em contraposição às identificações verticais com os ideais paternos”, estão implicadas na travessia em relação a uma primeira e fundante ilusão identitária (KEHL, 2000, p. 39). Tal como nos dá provas o curso da História, essa ilusão identitária sempre requer a produção do fantasma do duplo perseguidor a ser eliminado antes que destrua minha / nossa identidade (unidade imaginária). Se num primeiro momento o estudo das obras socioantropológicas de Freud ajudou-nos a constituir um quadro de referências para a interpretação das ambivalências e da fragilidade do laço fraterno, o objetivo agora é mostrar como a conflitiva do sujeito com o semelhante pode ser compreendida por meio da análise dos processos identificatórios requeridos nesse processo de subjetivação.

Para concluir, retomo a discussão acerca do compromisso da escolarização com a promoção de uma sociabilidade democrática, sustentando que a escola é um dispositivo societário implicado com a reafirmação do pacto fraterno, ou seja, com transmissão da Lei. Proponho, nesse sentido, que interroguemos a responsabilidade do dispositivo da escolarização com a produção de uma *com-vivência* mediada por um *totem comum* que instaura entre os sujeitos o princípio da equidade face à Lei.

Isso tem consequências importantíssimas quando pensamos em “ações” que visem ao aprofundamento de uma ética fraterna e, neste ponto, então, são fundamentais as contribuições de Lajonquière acerca das ilusões psicopedagógicas que nos distanciam da afirmação do educar como ato implicado com a produção de uma filiação simbólica: assim, a escola pode ser um dispositivo de produção de sociabilidade democrática sempre que veicular o espírito da Lei que *i*) institui o princípio de equidade que funda o *socius* e que *ii*) alça o outro à sua condição de *semelhante na diferença*. Lajonquière ajuda-nos a não reduzir o horizonte da educação para a “sociabilidade democrática” ao jogo das moralidades que parecem marcar nosso tempo – moralidades que podem guardar consigo a melhor das intenções. Nesse sentido, trato de destacar que há pelo menos um modo incorrer nessa redução: refiro-me às ações educativas que partem da suposição de que há meios adequados (o currículo, os temas transversais, etc.) para se alcançar o fim desejado (no caso, o

aprofundamento da dita sociabilidade democrática). Essa ilusão se sustenta basicamente numa desconsideração: desconsidera-se que o que pode de fato instaurar modos mais fraternos de vivermos juntos é o compromisso da escola e de seus agentes (que são os adultos responsáveis pelo futuro da *polis*) com a veiculação das leis que fundam a *polis* democrática. Essas leis, tal como bem nos lembra Lajonquière, não são a Lei, mas transmitem o seu espírito. Se acompanhamos as linhas de raciocínio que orientam esse argumento, identificamos a afirmação primeira em que ele se sustenta: em nossa cultura, é na escola que todos nós experimentamos os efeitos dos primeiros encontros cotidianos com a diversidade de formas de narrar e de habitar o mundo, e é no contexto dessas primeiras experiências de estranhamento com um mundo que não nos é “familiar” que se vislumbram muitos dos impasses relativos à convivência com aquilo / aqueles que, por algum motivo, ferem nossa unidade narcísica.

LINHA DE TRABALHO I

1. Educar para a sociabilidade democrática: um Brasil polarizado

Muito embora a democracia seja quase sempre invocada, no Ocidente, como uma espécie de Bem a ser buscado ou preservado, observamos, nos últimos anos, o crescimento do número de movimentos mais ou menos institucionalizados que manifestam publicamente sua incredulidade com a experiência democrática e apelam, em maior ou menor medida, para uma “mudança de rota”. Como exemplo associado a esse movimento que parece crescer em esfera global, podemos citar a campanha de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, em 2016. Marcado por uma série de situações nas quais o então candidato republicano não hesitou em proferir insultos a mulheres, negros, mexicanos e muçulmanos, o último pleito à Casa Branca parece ter sido um divisor de águas em relação àquilo que se supunha fazer parte de um certo “decoro” requerido pela vida republicana e democrática.

Se a vitória de Trump coloca em risco os pilares de uma Constituição que foi concebida há mais de dois séculos em fundamentos que se pretendiam sólidos o suficiente para evitar que a jovem nação americana pudesse algum dia ser sequestrada por um autocrata ou por um demagogo de plantão, no Brasil, do mesmo modo, o pré-candidato à presidência da República Jair Bolsonaro declara guerra aos princípios constitucionais que fizeram nascer a jovem República Democrática do Brasil há apenas três décadas. Bolsonaro, um dos líderes nas pesquisas, não hesita em flertar publicamente com os princípios e os métodos do regime de exceção que tirou o Brasil dos trilhos democráticos por mais de duas décadas e manifesta apreço e apoio ao colega americano. Bolsonaro é, atualmente, o representante de uma considerável parcela da população brasileira que se diz cansada da “permissividade” excessiva que as instituições democráticas não apenas autorizam como até mesmo parecem legitimar. Execrados por alguns e aclamados como “mitos” por outros tantos, Trump e Bolsonaro são duas figuras cujo destaque no cenário político atual nos faz recordar da advertência que John Adams, um dos líderes à frente da luta pela independência dos Estados Unidos, endereçou às futuras gerações da América: “Lembrem-se, a democracia não dura muito. Logo se desgasta, se esgota e assassina-se a si mesma. Nunca existiu uma democracia que não cometesse suicídio”. Reivindicada como o melhor dos meios para a realização de avanços civilizatórios ou associada à causa de nossos maiores fracassos políticos e sociais, a

democracia vem suscitando, não há dúvida, as mais acaloradas discussões e as mais profundas polarizações. No campo da educação não é diferente.

No campo da educação, poderíamos dizer que se intensifica no Brasil uma polarização política em torno dos fins (o propósito, o ‘para quê’) e dos meios (o ‘como’) da escolarização dos pequenos e dos jovens. Num dos lados dessa polarização estão aqueles que vislumbram no dispositivo da escolarização a peça-chave para a construção de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva – horizonte ético já afirmado, como lei, no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014). Fruto da luta de diversos setores da sociedade brasileira em prol de um projeto nacional de educação que seja capaz de comprometer a escolarização com a construção / consolidação dos “valores” e “princípios” da democracia (BRASIL, 2014), o PNE estabelece um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que devem nortear as políticas educacionais no país pelo período de uma década. Pautado nos preceitos da educação inclusiva, o PNE associa princípios como “igualdade” e “equidade” aos valores que fundam a “sociabilidade democrática” (BRASIL, 2014).

É precisamente em torno desse compromisso legal que emergem, nos últimos anos, algumas polêmicas: o que legitima a promoção da “sociabilidade democrática” como um dos fins da escolarização? Num plano mais geral, qual(is) deve(m) ser o(s) fim(ns) da escolarização? Se, afinal, admitíssemos que a promoção da “sociabilidade democrática” é um dos fins da educação escolar, quais devem ser, então, os *meios* para alcançá-lo? Os embates políticos que apresentamos aqui revelam o reconhecimento do currículo como via privilegiada para a promoção desse tipo de sociabilidade requerida pelas sociedades democráticas.

1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Antes de nos voltarmos para momento atual, faz-se importante um resgate de como tal discussão já está presente na legislação educacional brasileira há pelo menos duas décadas, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. O documento, organizado em dez volumes, volta-se para a definição tanto das disciplinas escolares quanto dos chamados Temas Transversais⁹. No primeiro volume, que apresenta os PCN, é explicitado que a transmissão dos saberes disciplinares, pela escola, não constitui um fim em si mesmo, mas

⁹ A noção de transversalidade assumiu um papel importante na concepção dos currículos escolares nas últimas décadas no Brasil.

serve como “meio para a aquisição e desenvolvimento das capacidades requeridas para o exercício cidadão numa democracia” (BRASIL, 1997a, p. 33). A imbricação entre essa dimensão “prática” do conhecimento - expressa aqui por meio da noção de “capacidade” - e as noções de sociabilidade e cidadania são posteriormente enfatizadas do seguinte modo:

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o *exercício da cidadania democrática* e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. A educação escolar é aqui concebida, portanto, como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma *sociedade democrática e não excludente*. (BRASIL, 1997a, p. 33, grifos nossos)

Como se vê nos destaques acima, os PCN se anunciam como inseridos em um projeto educacional comprometido com valores e princípios democráticos, algo que será explicitado novamente na sequência, quando da apresentação dos Temas Transversais como parte daquilo que deverá orientar o planejamento e a execução das ações escolares. Cito:

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável para a consolidação da vida democrática. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1997b, p. 26)

É importante notar que a “realidade” é concebida aqui como produção de discurso, de disputas discursivas, e é essa realidade que a escola deve ajudar os alunos a compreender e, enfim, transformar. Mas o próprio documento, logo em seguida, admitirá uma dificuldade nesse sentido: para além da transmissão dos saberes disciplinares, a escola deve levar em conta que a promoção dessas capacidades implicará, obrigatoriamente, ações pedagógicas que sejam capazes de problematizar valores, normas e atitudes:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como *meio para que os alunos desenvolvam as capacidades* que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. [...]. Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez

que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (BRASIL, 1997b, p.51).

Passemos então à análise do documento que, vinte anos depois, vem substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumindo o lugar de principal disposição legal para elaboração dos currículos da educação básica no Brasil. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.2. A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o “conjunto orgânico e progressivo” das “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das distintas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017). Destaquemos, aqui, duas noções importantes no documento: a primeira corresponde a essa ideia de progressão e nos remete, portanto, à escolha dos conteúdos que devem ser trabalhados passo a passo, pela escola, ao longo dos anos que compõem a Educação Básica; a segunda implica a própria definição de “aprendizagens essenciais”. No que elas consistem?

Conforme o documento, as aprendizagens essenciais remetem-nos, num primeiro plano, ao que deve ser “comum” (ou seja, válido para todo o país) e ao que é “diverso” em termos de *conteúdos curriculares*, independentemente da região em que os estudantes vão à escola ou da rede de ensino (pública ou privada) que frequentam. Um exemplo simples do que implica esse princípio pode ser extraído do componente curricular “Ciências”: se a BNCC estabelecer como um dos conteúdos desse componente o conceito de “cadeia alimentar”, esse conceito deverá ser abordado em algum momento específico da escolarização em todo o país, mas cada rede e cada escola terá liberdade para escolher, por exemplo, os ecossistemas que utilizará como referência para tratar do tema. Assim, uma rede de ensino da região Norte poderá abordar as cadeias alimentares em ecossistemas da Amazônia; do Nordeste, as da caatinga; no Centro-Oeste, utilizar-se-á como referência o cerrado; no Sudeste, abordar-se-á a mata atlântica e no Sul, enfim, o pampa. De modo muito objetivo, A BNCC define, então, os conteúdos gerais e de abrangência nacional, mas são os currículos elaborados pelas redes de ensino estadual e municipal e posteriormente os projetos político-pedagógicos construídos

pelas escolas os dispositivos que traçam as estratégias e os caminhos singulares para abordá-los. Mas há uma outra dimensão – e é esta a que nos interessa – implicada na definição de “aprendizagens essenciais”: se a primeira, tal como vimos, remete-nos aos “conteúdos” obrigatórios e comuns para a Educação Básica nacional, a segunda, por outro lado, lança-nos à dimensão das “competências” que todos os alunos precisam constituir. Dito de outro modo, as “aprendizagens essenciais”, conforme o documento, não se restringem à transmissão/aquisição dos saberes disciplinares, mas incluem também aquilo que agora se compreenderá, na esteira do que já haviam definido os PCN em termos de “capacidades”, como “competências”. O que são competências?

Se retomamos os artigos 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, encontramos a ideia de que os resultados das aprendizagens na educação formal devem apresentar-se como a possibilidade de se “utilizar o conhecimento para a tomada de decisões pertinentes em situações concretas” (BRASIL, 1996). A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situações específicas dá-se o nome de competência¹⁰. Ser “competente”, nesse sentido, implica a capacidade de se “ativar” os conhecimentos adquiridos e de mobilizá-los, então, na resolução de problemas (algo que não se realiza, segundo o documento, sem uma determinada afirmação de “valores” e de “princípios” frente às situações concretas e aos impasses da vida e do mundo) (BRASIL, 2017). O educar com vistas ao “desenvolvimento de competências” pode ser compreendido, portanto, como finalidade do dispositivo da escolarização: “tomar decisões” como cidadão, ou seja, *agir* conforme alguns valores.

Cito algumas das competências que, ao lado dos conteúdos previstos para cada um dos componentes curriculares, constituem as “aprendizagens essenciais” implicadas com uma escolarização que se compromete com a construção de uma sociedade “inclusiva e democrática” – uma sociedade que, em última instância, implica o dispositivo da escolarização com a promoção daquele que seria o “modo de vida democrático” (BRASIL, 2017, p. 10):

- *Valorizar a diversidade* de saberes e vivências culturais;

- *Argumentar* com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que *respeitem e promovam os direitos humanos*;

¹⁰ Segundo o texto da BNCC, essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI.

- Valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, *sem preconceitos de qualquer natureza*¹¹;

- Agir [...] segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7-8).

Se o horizonte que guia a escolarização é a construção desse *ethos*, dessa forma de “sociabilidade”, uma pergunta, então, impõe-se: como “produzir” sujeitos “competentes” para a vida democrática? Em outras palavras, como constituir as competências para esse modo de vida em comum pautado pelos valores e princípios da democracia? Quais as ações (os *meios*) implicadas com a promoção, pela escola, de uma “sociabilidade democrática”? Nas últimas décadas, a noção de transversalidade assumiu um papel importante nessa discussão. Por meio dessa noção, afirma-se que a transmissão dos saberes disciplinares às crianças e aos jovens constitui parte importante e intransferível daquilo que se espera da escolarização. Mas seria preciso que o “ensino das matérias”, ou seja, que o trabalho em torno dos conteúdos de cada um dos componentes curriculares esteja acompanhado por um trabalho no qual a escola afirma e transmite os “valores” e “princípios” requeridos pelo modo de se *com-viver* numa sociedade democrática.

A inclusão dos temas transversais num currículo nacional é justificada por três aspectos: a primeira é situar o caráter interdisciplinar da abordagem dessas temáticas e os conteúdos a serem trabalhados com os alunos em cada etapa da educação básica; a segunda revela a preocupação em indicar a “postura” que se espera dos professores quando da abordagem de temas que devem, então, ser encarados como estratégicos no compromisso do ato educativo com uma formação cidadã pautada pelo horizonte ético da inclusão e da democracia; a última, enfim, aponta para aquilo que se revela mais importante para este trabalho: alguns dos temas transversais são concebidos em torno de um “problema” bem preciso, qual seja, a tomada do outro/Outro como “objeto de aprendizagem” e como “campo de experiência” ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 400).

1.2.1. A supressão dos temas transversais da BNCC

¹¹ A versão final da BNCC, enviada pelo MEC ao CNE, foi fruto de disputas e de uma revisão textual que refletem os embates em torno do projeto educativo nacional a que me referi anteriormente. Na versão anterior, o texto que trazia “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer” foi alterado para “sem preconceitos de qualquer natureza”. A alteração foi realizada atendendo a pressões de parlamentares e de grupos sociais organizados, como o movimento Escola sem Partido, sobre o qual falarei mais adiante.

A versão final da BNCC para o ensino fundamental foi aprovada ano passado sem qualquer referência aos temas transversais. A supressão desses temas da BNCC guarda forte relação com a mudança nos quadros do Ministério da Educação após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, que se deu justamente entre a publicação de uma versão e da outra.

Como exemplo mais importante de reações contrárias a uma educação que explicita tais temas no currículo e nas práticas escolares, temos o movimento Escola sem Partido (ESP), que surge em 2004 com a proposta de “combater a doutrinação política e ideológica” nas escolas e buscar instituir mecanismos de controle sobre o modo de os docentes abordarem alguns conteúdos e algumas discussões em sala de aula. O Movimento reivindica, mais do que isso, que a forma de abordar temas relativos à religiosidade, à sexualidade e às questões de gênero, em especial, deve ser decidida pelos pais ou responsáveis, ou seja, por aqueles que teriam assegurado pela Constituição brasileira o direito relativo à transmissão dos valores morais aos pequenos e aos jovens.

Mas de onde vem o diagnóstico de que a militância político-partidária dos professores está entre as questões mais sérias e urgentes da educação no Brasil? São basicamente duas as fontes em que o Movimento Escola sem Partido se baseia: a primeira refere-se a testemunhos pessoais coletados pelos articuladores do próprio movimento. Miguel Nagib, advogado e fundador do MESP, por exemplo, relata ter experimentado os nefastos efeitos disso que agora ajuda a combater: “Eu fui vítima de doutrinação quando era estudante, meus filhos foram, conhecidos meus foram” – relata (GUIMARÃES, 2016); a segunda fonte nos remete a uma pesquisa de 2008 encomendada pela revista Veja ao Instituto CNT/Sensus. A pesquisa é muito simples: mil professores deveriam escolher uma dentre 3 respostas para a seguinte pergunta: “Qual é a missão da escola?” As alternativas de resposta que lhes foram apresentadas eram as seguintes:

- 1) Formar cidadãos;
- 2) Ensinar as matérias;
- 3) Contribuir para a formação profissional.

Dos mil professores entrevistados, 78% escolheram a primeira alternativa (PEREIRA, WEINBERG, 2008). Para o advogado Miguel Nagib, o fato de 78% dos professores entrevistados terem escolhido a primeira das opções – a principal missão da escola

é “formar cidadãos” – indicaria alguns dos rastros da doutrinação política e ideológica em pleno curso na educação brasileira. De acordo com o grupo liderado por Nagib, é “notório” que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras, respectivamente, para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas que os levariam, então, a aderir a padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual e religiosa – muitas vezes incompatíveis com os que lhes são transmitidos no âmbito familiar.

Defendendo o caráter apartidário da proposta, Nagib sustenta que o projeto não visa senão “levar a Constituição Federal para dentro das escolas” e, assim, lembrar alguns deveres que o professor assume ao ingressar em cada sala de aula dos ensinos fundamental e médio no país. Tais deveres podem ser resumidos nos 6 pontos a seguir:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas;

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito do assunto;

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula¹². (ESCOLA SEM PARTIDO, 2014)

Uma vitória significativa dessa corrente em que o ESP se insere ocorreu em 2014, na votação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional. Como já destacado anteriormente, deputados ligados ao movimento conseguiram aprovar a retirada de alguns dos “termos” do inciso III das diretrizes do PNE, que revelariam justamente o caráter “ideológico” e “partidário” presente em vários pontos do documento, atestando esse processo de

¹² O ESP tem alcançado visibilidade significativa graças ao projeto de lei genérico, disponibilizado em seu site, que tem sido utilizado por parlamentares e apresentado em casas legislativas de todo o país (inclusive no Congresso Nacional), com aprovação obtida já em alguns estados e municípios. Esse modelo de projeto de lei disponibilizado pelo ESP basicamente reproduz as diretrizes expostas acima.

“doutrinação” de crianças e de adolescentes em curso no país. Onde se lê no PNE atual que o dispositivo da escolarização deve “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014) constava, originalmente, “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

Defendendo que “professor não é educador” e sim uma espécie de agente implicado com a “instrução” dos pequenos e dos jovens, o ESP busca fazer com que os docentes não desperdicem o valioso tempo de suas aulas com a abordagem de questões cujo caráter “partidário e ideológico” seria inegável (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016). Reivindica, mais do que isso, que a forma de abordar temas relativos à religiosidade, à sexualidade e às questões de gênero, em especial, deve ser decidida pelos pais ou responsáveis, ou seja, por aqueles que têm assegurado pela Constituição o direito relativo à transmissão dos valores morais aos pequenos e aos jovens.

Muito embora o foco maior do Movimento seja esse controle sobre o que acontece em sala de aula, também são eixos de ação do ESP o monitoramento de livros didáticos e das provas de concurso para professores da educação básica e, ainda, a questão que ganha destaque na discussão que este trabalho busca promover: o que deve – e o que não deve – ingressar numa base curricular nacional sob a forma de conteúdos básicos e comuns e, em especial, na modalidade de “temas transversais” para toda a Educação Básica (temas vislumbrados por muitos como um dos meios requeridos para se alcançar um fim almejado, a saber, a *sociabilidade democrática*).

Um ciclo de debates realizado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 31 de maio de 2016, nos fornece um outro bom exemplo de como a ameaça dos temas transversais é apresentada por seus opositores. Um dos convidados a falar nesse evento foi Bráulio Matos, professor do Departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e vice-presidente da Associação Escola sem Partido. Ressaltemos que o que estava sob análise, nesse evento, era a segunda versão da BNCC, portanto aquela que ainda trazia os temas transversais como um dos eixos estruturantes do documento. Em sua apresentação, o professor faz a seguinte denúncia:

Tenho dito sempre que os Temas Transversais se prestam de modo especial ao trabalho de militância político-ideológica nos termos da estratégia da “revolução cultural gramsciana”. É relativamente fácil perceber que os lobbies em favor da aprovação de *leis que beneficiam grupos sociais específicos* (os tais movimentos sociais) *tendem a se converter quase imediatamente em demandas pela inserção*

desses assuntos no currículo escolar. Antônio Gramsci não teria imaginado um terreno mais fértil para travar suas “guerras de posição”, transformando o currículo em casamata conquistada pelo movimento revolucionário. À luz dessa mudança dos PCNs para a BNCC, parece-me que esse problema se torna ainda mais candente, pois, de um lado, fica mais evidente a orientação política mais estreita dos temas especiais (em vez de “pluralidade cultural”, por exemplo, “Estudos indígenas e africanos”). (MATOS, 2016).

A ameaça vista por Matos está associada à “marcação das diferenças” em favor de “grupos sociais específicos” (MATOS, 2016) promovida pelos temas transversais. Vemos, portanto, que de ambos os lados dessa disputa em torno dos fins da escolarização, o currículo (e, em seu interior, os temas transversais) é visto como instrumento valioso para operar seja o desenvolvimento de atitudes e valores condizentes ao horizonte ético de uma “sociabilidade democrática”, seja o dito “trabalho de militância político-ideológica”. É por isso que num contexto de polarização política, a inclusão ou a exclusão desses temas das bases curriculares nacionais termina por ganhar o estatuto de um vaticínio: para alguns, a afirmação da democracia fica fortemente comprometida num currículo que não nomeie como questões transversais esses temas que abordam questões como diversidade e preconceito; para outros, os professores estariam doutrinando as crianças e os jovens caso as escolas assumissem o compromisso de colocar esses temas em sua agenda.

1.3. Ilusão (Psico)pedagógica?

Como podemos pensar, então, o amanhã das crianças e dos jovens quando o futuro, se acompanhamos a proposta do Movimento Escola sem Partido, parece ser absorvido pelos modos de viver e de pensar “familiares”? Se, de fato, os professores não têm o direito de coagir os alunos, os pais / responsáveis teriam o “direito” de “privatizar” a experiência dos pequenos e, assim, de “achatar” o mundo que não “cabe” naquilo que é familiar? Como seria uma escola – e quais seriam as feições da *polis* em que essa escola estaria inserida? Nesse sentido, poderíamos afirmar que um projeto político como o do ESP implica uma espécie de “familismo dilatado” para o qual o lugar do outro - cuja presença é condição não só da democracia mas da própria subjetivação da cria humana - poderia estar suspenso em sua função. Por outro lado, no entanto, se retornamos ao projeto de uma escola que promove discussões sobre gênero, orientação sexual, diversidade racial e religiosa, vislumbramos os argumentos daqueles que sustentam o compromisso da escolarização com a promoção dos valores e dos princípios que devem reger a sociabilidade democrática. Mas eis aqui, então,

aquilo que nos parece fundamental: no interior dessa polarização que atualmente assola o país, o horizonte ético enunciado da “educação para a democracia” (para o com-viver democrático), a despeito de suas ambições emancipatórias, não estaria constituindo mais uma de nossas ilusões (psico)pedagógicas? Uma pergunta nos ajuda a vislumbrar o que se veicula por meio dessa questão: qual o currículo requerido por um projeto que almeje a promoção / consolidação de uma cidadania pautada nos princípios / valores democráticos? Seria aquele no qual os temas transversais implicados com as discussões sobre a diversidade e os preconceitos têm um lugar central? Quais os *meios* para se alcançar esse *fim* – a produção de uma experiência democrática?

Interrogar *esses meios* não significa afirmar que não precisemos refletir sobre como pode ser uma escola comprometida com a democracia e sua sociabilidade, e tampouco que não deva haver, no currículo, um lugar para temas que possam ensejar as discussões sobre as diversas formas de preconceito e sobre as mais variadas formas de desigualdade que fazem do Brasil um país tão pouco democrático e tão pouco republicano. A escola tem, sim, uma enorme potência democrática: ela é o dispositivo societário do qual são esperadas ações que ajudem os pequenos e os jovens a alargar as maneiras de estar com o outro, algo fundamental não só à forma de vida democrática mas também à expansão dos saberes e das experiências que enriquecem a vida do sujeito. Mas a promoção da democracia, pela escola, não depende (só) de seus protocolos, de seu currículo ou de seus temas transversais, enfim.

II – FATORES PSICOLÓGICOS DE PESO

Desde as primeiras linhas da carta que dirige a Freud, Einstein revela a posição a partir da qual se lança ao debate com o psicanalista: Einstein é um pacifista que, longe de dedicar-se “beatamente” às suas ilusões, está à procura de “meios que possam vir a liberar os homens da fatalidade da guerra” (FREUD, 1932/2010, p. 154). Assim, do cientista politicamente implicado com as questões de seu tempo, chega-nos a advertência que muitas outras vozes ecoaram desde o início do século passado: o desenvolvimento tecnológico e científico, ao haver tomado proporções assustadoras, converteu-se num problema civilizatório de primeira grandeza¹³.

Neste e no próximo capítulo, abordo, na companhia de Freud, os impasses do viver junto a partir do mito em que o psicanalista desdobra a origem do pacto civilizatório. Na resposta de Freud a Einstein encontro as pistas para compreender que os fatores psicológicos de peso que o físico associa às dificuldades para o estabelecimento de uma ética fraterna devem ser compreendidos a partir da investigação das condições de que depende a passagem da vida em horda (marcada pela *violência numa massa indiferenciada*) para a vida em comunidade (marcada pela agressividade, pela rivalidade, pelo antagonismo, enfim, entre *semelhantes*). Nessa passagem, recorda-nos Freud (1932), “uma condição psicológica distinta” foi requerida. Para destacar os “fatores psicológicos de peso” implicados nas disposições que lançam os humanos ao conflito e à guerra, Freud remete-nos, portanto, aos impasses do sujeito no campo da cultura: há “dificuldades ligadas à essência da cultura” que nenhuma reforma pode resolver, alerta-nos em *O Mal-estar na Cultura* (1930).

Na resposta concedida a Einstein, Freud diz que de nada vale tentar eliminar as inclinações agressivas dos homens: o psicanalista simplesmente duvida de narrativas que afirmam ter havido em algum canto da Terra uma experiência de vida coletiva que não seja marcada pela coação e pelas diversas expressões da rivalidade, da agressividade, do antagonismo (algo distinto da violência, como veremos). Se é assim, não há uma forma (tampouco uma ação) capaz de eliminar completamente os impulsos agressivos e de rivalidade do homem, algo que não nos impede que pensar nas vias para *desviamos* – esse é o

¹³ Ao afirmar que o desenvolvimento técnico e científico constitui um assunto de vida ou de morte para a civilização, Einstein enuncia aquilo que, anos mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, Hannah Arendt destacaria como uma marca do século XX: o “divórcio” entre *know how* e pensamento. Recordemos, nesse sentido, a formulação aristotélica acerca da essência da técnica: na *Física*, Aristóteles propõe que, não sendo naturais, os artefatos têm o seu princípio de produção e o seu uso heteronomamente definidos: uma árvore tem a sua *arché* determinada por seu próprio ser, mas o banco em que essa árvore eventualmente se transforma depende da ação humana. Quando o *know how* supera o pensamento, deixamos de nos perguntar sobre o *uso* que fazemos daquilo que criamos.

verbo utilizado por Freud na carta remetida a Einstein – esses impulsos de modo que eles não necessitem “encontrar expressão na guerra”¹⁴(FREUD, 1932, p. 255). O que “desvia” esse curso é Eros, os vínculos emocionais estabelecidos entre os humanos. Freud denominará esses vínculos de identificações. Mas eis, então, que surge o problema: o que produz identificações? Ou, em outras palavras, *o que faz laço social?* É a partir dessa pergunta que compreenderemos a afirmação de que a passagem da horda à comunidade fraterna implicou o advento de uma “nova condição psicológica”.

2.1. O mal em Freud

Dezessete anos antes da correspondência trocada com Einstein, já em meio à Primeira Guerra Mundial, Freud ocupara-se com o problema da guerra em duas ocasiões. No ensaio *A transitoriedade*, de 1915, começou a estabelecer os vetores que norteariam suas reflexões ulteriores sobre os temas da morte e da precariedade da vida. Ali, destaca o efêmero e o frágil como a própria “matéria” de que é feita a beleza e, mais do que isso, como aquilo que nos impele ao movimento de (re)invenção da vida, única e finita: é a escassez do tempo que eleva o valor do viver. Em *Considerações atuais sobre a guerra e sobre a morte*, publicado no mesmo ano, confessou sua perplexidade diante da “desrazão” que aflorava no coração das “nações de raça branca” (FREUD, 1915a/2010, p.158), aquelas nas quais o progresso técnico-científico e uma esplendorosa realização artística e filosófica faziam crer que a resolução dos conflitos entre humanos (e entre as nações) pudesse se realizar por vias distintas da guerra.

Dois aspectos revelados pelas atrocidades daquele conflito chamavam a atenção de Freud: o primeiro, o comportamento de indivíduos que, como membros da “mais elevada cultura humana”, pareceriam, em outras ocasiões, incapazes de aderir a tão absurdas truculências; o segundo, a “pouca moralidade” revelada pelas nações umas com as outras (FREUD, 1915a/2010, p.158). Será, então, precisamente no seio de uma Europa marcada pelos estritos valores morais – valores esses que demarcavam o modo de vida branco e civilizado – que a Primeira Guerra Mundial rebentará evidenciando ser ilusória a expectativa de que a violência possa ser erradicada da relação entre o indivíduo e seu semelhante, no plano micropolítico, e entre as nações, no plano macropolítico. A partir disso, Freud

¹⁴ Freud pensa a guerra como transmutação da rivalidade e da agressividade constitutivas da relação do sujeito com o semelhante ao desejo de eliminação do outro.

desdobrará algumas considerações acerca de dois pontos de grande relevância para a discussão que propomos.

O primeiro, já antecipado em grandes linhas na introdução deste trabalho, remete-nos precisamente à *desilusão* experimentada por todos aqueles que nutriam a esperança de que as nações europeias – aquelas às quais caberia a missão da “condução do gênero humano” (FREUD, 1915a/2010, p. 158) pelos sendeiros da Terra – pudessem prescindir da guerra na resolução de seus conflitos¹⁵. Afinal, como podia ser, então, que aquelas nações, referências nos domínios da filosofia, da economia, da arte e da política – como podia ser que aqueles povos, cujo modo de vida tornara-se referência universal – pudessem alimentar uma guerra que tudo destruía como se não houvesse amanhã¹⁶? Para Freud, a desilusão trazida pela guerra “não se justifica” (FREUD, 1915a/2010, p. 156), e seria mais potente em termos de experiência ética se o sentimento de decepção com o retorno da violência extrema – justamente no coração das nações que se afirmavam como guardiãs das “normas éticas” (FREUD, 1915a/2010, p. 158) – cedesse lugar à reflexão sobre a função das ilusões em nossa vida psíquica. As ilusões – assinala Freud – são bem-vindas, pois nos ajudam a suportar o fardo que o tempo presente nos impõe, mas não podemos nos queixar quando elas “se despedaçam no choque com a realidade” (FREUD, 1915a/2010, p. 161). Nesse contexto, o que está em jogo é a realidade constituída pelas vicissitudes de nossa vida pulsional, marcada por impulsos absolutamente refratários às exigências da civilização. Retornaremos a isso adiante, quando nos debruçarmos sobre os tensionamentos recíprocos entre a “ilusão” e a “realidade” e sobre a responsabilidade da educação com os rumos da civilização, de acordo com Freud.

O segundo ponto trabalhado por Freud nesse ensaio (*Considerações atuais sobre a guerra e a morte*) que tem relevância para este trabalho refere-se às suas breves mas contundentes elaborações sobre a categoria do *mal* na ordem dos fenômenos coletivos. Seu objetivo não era explicar a guerra a partir da psicanálise, mas tomar a destruição e a violência

¹⁵ Para Freud, portanto, a “raça branca” é aquela que se atribuía a missão de guiar a humanidade rumo à emancipação, que passa tanto por um maior domínio sobre as forças e os desígnios da natureza quanto por uma espécie de aperfeiçoamento moral. Para realizar esse projeto, no entanto, fez-se necessário propagar os seus ideais, suas técnicas, seu modo de vida – à força, se preciso – por todo o planeta. Em termos muito concisos, Freud pensa a raça branca a partir de um aspecto: universalista, ela é aquela que concebe o universal a partir de sua própria perspectiva. As outras raças (ou povos) precisam lutar para preservar os costumes e valores que definem seus traços identitários.

¹⁶ “Esta nova guerra esmaga com fúria cega tudo que surge em seu caminho, como se, após seu término, não fosse haver futuro entre os homens”, diz Freud, de modo ao mesmo tempo poético e contundente, em *Considerações sobre a guerra e a morte* (1915a/2010, p. 160).

como realidades do psiquismo e daí, então, extrair algumas consequências teóricas para suas reflexões clínicas e também para o desenvolvimento de sua teoria sobre a cultura.

Uma frase resume bem o modo como Freud abordará, nesse ensaio, a categoria do mal na ordem dos fenômenos coletivos: “não há extirpação do mal” (FREUD, 1915a/2010, p.163). Ao afirmar essa impossibilidade, Freud recusa duas tendências que derivam de proposições que alimentam tanto nossos pendores mais nostálgicos quanto nossos sonhos mais utópicos. Por um lado, Freud simplesmente desconsidera a possibilidade de que o *mal* que nos habita possa ser fruto do desvio moral que o processo civilizatório imprimiu sobre uma eventual natureza originariamente boa – convicção que o leva a recusar qualquer ideal que reivindique como saída para nossos impasses civilizatórios o idílico retorno a essa suposta primeira e original condição¹⁷. Uma segunda hipótese que Freud irá descartar será aquela que concebe que os humanos seriam originalmente maus, violentos e agressivos, sendo a educação e a oferta de um “ambiente cultural” adequado (FREUD, 1915a/2010, p. 164) a *via princeps* para uma substituição sem restos das más inclinações para o mal por aquelas centradas no bem.

Na verdade, desde o início de sua obra Freud apontou veemente para a positividade da agressividade e do *ódio* na constituição da subjetividade: já nos bastidores da primeira relação do sujeito com mundo, o ódio figura como afeto anterior ao amor e se encontra diretamente vinculado à hostilidade de um *proto-eu* contra tudo aquilo que, vindo do exterior, causa desprazer e o ameaça. Pensemos, aqui, na condição do *infans*. Para Freud, num momento bastante inicial da estruturação de seu psiquismo, o pequeno ainda não constituiu na forma de um *eu* as bordas que o separam do mundo externo: nesse primeiro tempo, o “eu contém tudo” (FREUD, 1929-1930/2010, p. 48). Para que o *eu* e o mundo venham a ser experimentados pelo pequeno como instâncias descontínuas, dois tempos implicados na *constituição do objeto* são requeridos:

1. Num primeiro momento, o primitivo aparato psíquico do pequeno é marcado pela tendência de segregar (lançar para fora, repelir, rechaçar) tudo o que é experimentado como fonte de dor e desprazer. Se acompanhamos o raciocínio de Freud, compreendemos que essa tendência é primária para a constituição do *eu* em sua primeira forma (a do Eu-prazer) precisamente porque será por meio do

¹⁷ Temos, aqui, uma alusão de Freud ao mito do bom selvagem, que é construído no século XVIII, e que serve à crítica de Jean-Jacques Rousseau ao culto do progresso ininterrupto da civilização europeia marcada pelos ideais iluministas. Rousseau contraria o espírito otimista de sua época e responde a ele com a idealização da natureza.

rechaço de tudo aquilo que é experimentado como dor / desprazer, e que, portanto, precisa ser mantido *longe de mim, separado de mim*, que começam a ser estabelecidos os primeiros contornos entre os registros do interno e do externo sob o comando do Princípio do Prazer. “Para o Eu-prazer purificado, o objeto coincide com o estrangeiro e o odiado” (FREUD, 1915b/2010, p. 55).

2. Com o curso do tempo, no entanto, o aparato psíquico deverá retificar a lógica de funcionamento do Eu-Prazer: o pequeno passará a registrar que a dor e o desprazer podem vir, também, “de dentro” (ou seja, o “mal” não é exclusivamente exterior) e a reconhecer que do mundo externo também provêm os objetos que confortam e dão prazer. Através dessa reconfiguração anímico-espacial, o pequeno dá os primeiros passos para a instauração do Princípio de Realidade – princípio que redefine as fronteiras que o Eu-Prazer havia constituído como o primeiro registro da descontinuidade entre o *eu* e o mundo dos objetos através da oposição dentro [= bom] *versus* fora [= mau]. É através dessa reconfiguração que o aparelho psíquico registra que nem tudo o que é interno e relativo ao Eu é prazeroso e que uma série de objetos de satisfação são exteriores ao Eu-prazer, ou seja, não provêm de uma fonte interna de satisfação. Para Freud, portanto, é apenas quando a etapa puramente narcísica dá lugar à etapa objetual marcada pelo funcionamento do Princípio de Realidade que prazer e desprazer passam a significar as relações do Eu com o objeto (FREUD, 1915b/2010).

Por meio dessas considerações, Freud compreende que o Eu e o mundo externo não são instâncias que existem *a priori*, pois é apenas em termos de relação objetual que essas duas instâncias, contínuas num primeiro momento, começam a receber os contornos que traçarão sua futura descontinuidade. Para que esses contornos se estabeleçam, no entanto, é preciso que se inscreva a marca desse tempo marcado pela “lógica” do Eu-prazer (lógica na qual o ódio está implicado com as primeiras marcas psíquicas requeridas para a constituição do que é interno e do que é externo). Para Freud, o objeto nasce no ódio fundante daquilo que está *fora de mim*, e é nesse sentido que podemos afirmar sua anterioridade em relação ao amor: “o ódio, enquanto relação de objeto, é mais antigo que o amor: nos primórdios da origem ele tem sua fonte na recusa do mundo exterior que emite estímulos, recusa que emana do Eu narcísico” (FREUD, 1915b/2010, p. 184).

Ora, se o ódio nos termos da estruturação psíquica instaura a marca por meio da qual o *Eu* e os objetos emergem como instâncias descontínuas, também em termos da constituição dos vínculos sociais o ódio deverá ser igualmente anterior ao amor: nesse plano, ele funda e introduz a diferença entre as comunidades, ou seja, entre aqueles que se reconhecem como um “nós” em oposição aos que são “eles”. Neste plano, ressalte-se, os rumos da política ao longo da História mostraram a Freud que, quando essa oposição é impulsionada ao seu paroxismo, o ódio primordial instaurador de “fronteiras” deixa de salvaguardar a descontinuidade entre o “nós” e o “eles” e insufla a potência narcísica do “nós” através da discriminação e da segregação, fenômeno denominado por Freud de “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 1930). Assim, se por um lado a rivalidade com o estrangeiro é constitutiva das identidades coletivas, não raro, entretanto, passa a ser o motor que impulsiona indivíduos e coletividades inteiras à destruição de um outro que assume a face do estrangeiro que causa horror.

Na esteira da formulação teórica da universalmente conhecida oposição entre amor e ódio – formulação da qual extraímos a contundente afirmação de que “não há extirpação do mal” (FREUD, 1915a/2010, p. 162) –, Freud situará, naquele mesmo ano de 1915, em *Pulsões e suas vicissitudes*, a existência da dualidade pulsional que virá a ser trabalhada com mais detenção em *Mais-além do princípio do prazer* (1920). Nesse ensaio, Freud sustenta que as pulsões humanas são de apenas dois tipos: as eróticas, que tendem a preservar e a unir, e as de morte, que tendem à destruição. Nenhuma delas é menos essencial que a outra, já que “os fenômenos da vida surgem da *ação confluyente ou mutuamente contrária de ambos*” (FREUD, 1932/2010, p. 244, grifo nosso). Desse modo, se as pulsões são aquilo que a psicanálise revela, a saber, uma espécie de pressão constante por meio da qual certos impulsos clamam por satisfação¹⁸ e se amor e ódio convivem lado a lado constituindo a ambivalência intrínseca à relação entre os sujeitos e entre os coletivos entre si, então a guerra e a desumanização dos laços sociais não podem constituir apenas momentos efêmeros na história da humanidade fadados à superação no futuro. Como aquilo que se repete, que retorna incessantemente no curso do tempo, a guerra e a desumanização dos laços parecem ser, antes de tudo, acontecimentos inexoráveis que apenas se diferenciam uns dos outros por incorporar singularmente as feições de um determinado contexto histórico e social.

Se assim for – e Freud se mostra convicto de que assim é –, não há ação capaz de erradicar o mal simplesmente porque a dualidade pulsional é um dos fundamentos tanto da

¹⁸ Esses impulsos em si mesmos não são bons nem maus: nós é que os classificamos assim conforme as necessidades e exigências da cultura, recorda-nos Freud.

vida psíquica do sujeito quanto dos vínculos sociais. Para isso não há remédio – estamos diante de um impasse estrutural: a ambivalência em relação àqueles que nos são próximos e um certo horror ao estrangeiro são afetos que habitam tanto o primitivo (aquele que a razão iluminista supunha ter ultrapassado) quanto o civilizado. Assim, ao enunciar a presença do mal como princípio que constitui o humano e influencia sua ação, Freud abre uma perspectiva virtualmente inexplorada no pensamento ocidental, rompendo, de maneira definitiva, com qualquer esperança no progresso contínuo da civilização. Essa leitura de Freud sobre a condição humana e sobre as possibilidades da vida civilizada é uma crítica contundente aos ideais da Modernidade.

Retomando essa ambivalência entre o ódio e o amor e situando a anterioridade do primeiro em relação ao segundo, Freud afirmará em sua resposta a Einstein estar de acordo com as intuições que o físico registrara em sua carta: a violência parece ser uma constante na vida dos homens e isso parece ser assim desde o “início dos tempos”, quando, no interior de uma pequena *horda* - destaquemos essa palavra - era a superioridade da força muscular que decidia quem tinha a posse dos bens e quem fazia prevalecer sua vontade.

2.2. A resposta de Freud a Einstein: os fatores psicológicos de peso

Na resposta que concede a Einstein, Freud aborda aqueles que teriam sido os marcos decisivos para nossa evolução filogenética e retoma algumas hipóteses acerca da “origem” da civilização elaboradas em estudos anteriores. Nesse percurso evolutivo, três momentos podem ser identificados. Vejamos passo a passo como se desdobra o raciocínio de Freud.

A *horda* corresponde ao estado primordial dos agrupamentos humanos no qual os conflitos de todas as ordens eram resolvidos pelo princípio da lei do mais forte. Freud, em *Totem e Tabu* (1913), denominou *Urvater* (“pai primevo”, ou seja, aquele que é “antes” do Pai) a figura que detém o domínio completo da horda. O pai primevo, soberano em seu domínio, remete-nos à estrutura absolutamente vertical como característica definidora do estado de horda. Veremos que uma das consequências dessa verticalidade radical é que abaixo desse *Um* exceção que assegura, pela força, o monopólio do gozo, estão todos os demais que compõem a massa dos filhos impotentes e indiferenciados entre si.

A força muscular, no entanto, foi sendo suplementada, com o tempo, pelo uso de artefatos, feito que determinará importantes deslocamentos na forma anterior, caracterizada pelo império da força física: o primeiro deslocamento é que a inteligência técnica requerida na fabricação de artefatos tanto permitirá um melhor domínio sobre as adversidades naturais

quanto irá aportar modos mais eficazes de se extrair da natureza os meios de subsistência da coletividade; o segundo deslocamento – o que mais nos interessa – é que, nessa coletividade humana marcada pelo advento da inteligência técnica, o “mais forte” passa a ser aquele que detém posse dos mais sofisticados artefatos e que consegue, então, manipulá-los com maior habilidade. Doravante, os atributos intelectuais são, a princípio, mais importantes do que os atributos físicos e determinam os novos meios pelos quais os homens irão resolver os conflitos entre si. Se por um lado, então, a técnica da confecção e da utilização dos artefatos conduziu-nos a um melhor domínio da natureza e a uma maior plasticidade em termos da obtenção dos recursos naturais necessários à preservação da vida, é inegável que, por outro lado, tenha incrementado os meios de “destruição em massa”: a violência bruta converteu-se agora em violência apoiada no intelecto (FREUD, 1932/2010). Mas ainda que esteja de acordo com a afirmação de que inteligência requerida para a fabricação e para a manipulação dos artefatos marca decisivamente o curso de nosso processo civilizatório, Freud ressaltará, entretanto, que o deslizamento da força física à técnica da produção e do uso dos artefatos ainda não constituiu nosso primeiro êxito cultural.

Para Freud, o passo cultural decisivo na história da humanidade foi dado quando os homens fizeram uma *primeira tentativa de regular as relações uns com os outros*: se não ocorresse tal tentativa, essas relações ficariam submetidas ao arbítrio do indivíduo, isto é, aquele que fosse mais forte fisicamente ou mais habilidoso tecnicamente impor a todos os demais seus interesses e opiniões, e nada mudaria se o mais forte encontrasse outro mais forte do que ele. Nosso primeiro passo cultural foi dado quando, “pela primeira vez”, foi possível que “mesmo um grande número de seres humanos” pudesse “permanecer em comunidade” (FREUD, 1930/2010, p. 40). Além disso, a convivência humana só se torna possível quando se reúne uma maioria que é mais forte do que cada indivíduo e que permanece unida contra cada um deles. Assim, será a constituição da possibilidade do estar / viver *com* o outro, ou seja, a instauração das condições da produção de uma *vida em comum* aquilo que marcará, para Freud, o primeiro êxito eminentemente cultural.

Da *horda* à *comunidade* verifica-se então o deslizamento da força física ou daquela apoiada no intelecto para aquilo que Freud denomina *Direito* – princípio no qual a violência não desaparece, mas passa a ser inibida pela *violência que é legitimada pela comunidade* e exercida em seu nome com o propósito de coibir os excessos de alguns poucos e, em última instância, os caprichos de *um* só. Em outras palavras, para Freud a vida em comum só se torna viável quando a “força da comunidade” se mostra superior à dos indivíduos: “a união, portanto, não faz a violência desaparecer, mas a desloca, comprometendo-a com outro fim”

(VANIÉR, 2004). Para Freud, isso significa que em toda sociedade a violência ou é “convertida” em violência legal ou é então dirigida contra o exterior.

Compreenderemos melhor a descontinuidade que se estabelece entre a violência perpetrada pelo mais forte e essa violência requerida pelo Direito se recuperarmos o percurso teórico construído por Freud em torno do problema da “origem” da civilização. Faremos esse movimento destacando aquilo que o psicanalista denominou de “elemento” propriamente “cultural” em *O Mal-estar na Cultura* para, a seguir, apresentarmos algumas relações entre esse elemento e os “fatores psicológicos de peso”.

2.2.1. Elemento cultural e laço social

Em *O Mal-estar na Cultura* (1930), Freud estabelece uma diferença sutil mas fundamental entre cultura e relações sociais. Algo que dificulta essa distinção é o uso do termo cultura (*Kultur*) para designar tanto o fundamento da civilização humana, nos seus primórdios, quanto a atualização desse fundamento nas distintas formas de organização social ao longo da história da humanidade. Poli (2004) sustenta que essa é uma das mais importantes estratégias metodológicas de que se vale Freud, pois ao se negar, de modo explícito, a estabelecer uma diferenciação entre cultura e civilização, o autor recusa-se a incorrer numa esquematização que venha a distinguir em demasia o *elemento cultural* – uma constante – e as distintas composições sociais, que são variáveis no tempo histórico. Em outros termos, o trabalho de investigação social freudiana parte da identificação da(s) *invariante(s)* da organização social humana para então pensar o que se desdobra como *diferença* no curso do tempo. Essa(s) *invariante(s)*, sublinhe-se, diferenciam os fundamentos do *socius* dos fundamentos de qualquer sociedade animal. Nesse mesmo sentido, Seligmann-Silva (2015, p. 23) nos aponta que o termo “civilização” é “indiscutivelmente mais restrito e fraco” do que o termo “cultura”, já que civilização nos remete precisamente a uma certa ideia de diferentes modos de organização social no correr do tempo histórico – algo distinto de cultura, que teria um caráter atemporal. Apesar disso, sustenta o autor, Freud se recusa a diferenciar os termos de modo exaustivo porque busca afirmar precisamente que a distinção entre o humano e o animal remete-nos a algo que não varia conforme a passagem do tempo: independentemente das idiossincrasias de cada “civilização”, é uma série de técnicas utilizadas para o domínio sobre o mundo natural bem como um conjunto de restrições à liberdade individual requerido

como condição da vida em comum o que permanece como uma constante no curso do tempo histórico.

Para Enriquez (2005), é nesse ponto que Freud consegue sustentar um discurso que vai na contramão das utopias (das ilusões) iluministas: ao identificar o elemento cultural como uma invariável, o psicanalista desconstruirá, por exemplo, a hierarquia estabelecida entre bárbaros e civilizados (aqueles de “elevada cultura”), colocando então por terra a hipótese de que a civilização ocidental representava o destino inevitável de toda cultura. Para Freud, a organização social dos povos primitivos e a dos civilizados têm, portanto, uma *origem comum*.

Recordemos que, para Freud, a “civilização” / “cultura” designa “a soma total de realizações” (FREUD, 1930/2010, p. 88) por meio das quais o homem se diferenciou de seus antepassados animais. Cito:

Como se sabe, a cultura humana – me refiro a tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima das condições animais e se distingue da vida dos bichos; e eu me recuso a separar cultura e civilização. Ela abrange, por um lado, todo o saber e toda a capacidade adquiridos pelo homem com o fim de dominar as forças da natureza e obter seus bens para a satisfação das necessidades humanas e, por outro, todas as instituições necessárias para regular as relações dos homens entre si e, em especial, a divisão dos bens acessíveis. Essas duas orientações da cultura não são independentes uma da outra. (FREUD, 1927/1996, p. 37)

Num primeiro plano, vemos, a cultura implica as realizações humanas de ordem técnica e científica e nos remete ao domínio (sempre parcial) que o homem obtém sobre uma série de ameaças que o fragilizam. Essas ameaças, segundo Freud, têm uma fonte que é externa (as forças hostis e indomáveis da Natureza) e uma outra que é interna (a precariedade de seu próprio corpo). São realizações culturais, portanto, todos os empreendimentos que servem ao homem na medida em que colocam a Terra a seu serviço, protegendo-o contra a violência das forças da Natureza, e, por outro lado, todos os empreendimentos que “remediam” a fragilidade de nossos corpos. Se retrocedermos suficientemente no tempo, diz-nos Freud, reconheceremos que um importante êxito cultural foi a utilização dos artefatos e a domesticação do fogo: através da domesticação do fogo, o homem logrou um domínio sem precedentes sobre o ambiente em que vivia e por meio do uso dos artefatos, que também incidu sobre esse domínio, aperfeiçoou seus órgãos de motilidade e de sensibilidade e tornou seu próprio corpo menos vulnerável.

Mas a cultura não se restringe apenas às realizações humanas de ordem técnica e científica implicadas com o melhor controle da Natureza e com o aprimoramento daquilo que

oferece amparo à fragilidade de nosso corpo, permitindo-nos viver mais e melhor. Seria preciso que considerássemos como realizações culturais, também, as produções da arte, da filosofia e da religião. Para Freud, a arte oferece satisfações substitutivas para as mais antigas e mais profundamente sentidas renúncias culturais, e, por esse motivo, ela serve como nenhuma outra coisa para reconciliar o homem com os sacrifícios que ele tem de fazer em benefício da civilização. Por outro lado, as criações da arte promovem identificações, proporcionando uma ocasião para a partilha de experiências e, portanto, para o estabelecimento de vínculos sociais. A filosofia, do mesmo modo, permite-nos o exercício da criação sempre que as interrogações sobre as inquietações que afligem o humano permaneçam sem uma resposta final, ou seja, sempre que possa relançar o pensamento nos trilhos de um percurso que não tem fim. Já a religião, exemplo maior de uma *Weltanschauung* (visão de mundo), seria, dentre todas as realizações culturais, a mais implicada em nos proteger frente ao desamparo inerente à nossa condição de humanos. Se quisermos ter uma noção da natureza grandiosa da oferta que a religião traz à cultura, devemos considerar os seguintes aspectos: a religião oferece-nos informações precisas a respeito de nossa origem e da origem do universo, oferta-nos consolo nos altos e baixos da vida, dirige nossos pensamentos e ações mediante preceitos claros e, mais do que tudo isso, oferece-nos a esperança da imortalidade.

O último – mas não menos importante – traço daquilo que o autor qualifica como “cultural” é, como já dissemos anteriormente, a necessidade da regulação das relações dos seres humanos entre si. Assim, em *O mal-estar na cultura* Freud distinguirá o “elemento cultural” como o *princípio geral da regulação das relações sociais* historicamente constituídas. Cito:

[...] é particularmente difícil que nos livremos de determinadas exigências ideais para apreender aquilo que é propriamente cultural. Começemos com a explicação, talvez, de que o *elemento cultural* esteja dado com a primeira tentativa de regulamentar essas relações sociais. Se não ocorresse tal tentativa, essas relações ficariam submetidas ao arbítrio do indivíduo, quer dizer aquele que fosse mais forte fisicamente as decidiria de acordo com seus interesses e impulsos. E nada mudaria nisso se o mais forte encontrasse outro mais forte do que ele. (FREUD, 1929-1930/2010, p. 36, grifo nosso).

A evocação pelo autor desse “elemento cultural” nos dá a indicação da presença de uma “constante” nas organizações sociais humanas. O que permanece constante ao longo do tempo e nos remete, então, à origem da cultura? Na sequência do texto, esse elemento aparece como sendo a *restrição da liberdade individual e o estabelecimento do princípio de equidade entre os homens* (voltaremos a isso em breve). Assim, se por um momento poderíamos pensar

que os maiores feitos culturais da humanidade se referiam à dominação da natureza e à consequente obtenção de bens vitais, agora, no entanto, “o centro de gravidade parece ter se deslocado do material para o psíquico” (FREUD, 1927/1996, p. 24): a cultura é construída sobre a coerção e sobre a renúncia da satisfação pulsional. Para Freud, a vida em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria que é mais forte do que cada indivíduo e que permanece unida contra cada um deles. Freud chamará, como vimos, de “Direito” o poder da comunidade: na condição de Direito, o poder da comunidade se opõe então ao poder do indivíduo, que “passa a ser condenado como força bruta” (FREUD, 1929-1930/2010, p. 286). A substituição de uma quota de liberdade do indivíduo pelo poder da comunidade é, assim, o passo cultural decisivo: a comunidade nasce da restrição das possibilidades de satisfação dos indivíduos.

Veremos adiante que a inscrição do “elemento cultural” implica “dois tempos”: o tempo da instalação da restrição mútua das satisfações pulsionais (tempo de instalação do princípio de equidade) e o tempo em que recaem, sobre os indivíduos, os efeitos coercitivos desse princípio. A reconstrução do mito de Totem e Tabu nos permite situar com maior clareza o “elemento cultural” e nos ajuda a compreender por que a passagem da *horda* à *comunidade* implica a afirmação, pelos irmãos, do princípio de equidade.

2.2.2. A autoridade central e a preservação da comunidade

Como vimos acima, a superioridade intelectual adquirida por meio da fabricação e da manipulação dos artefatos (determinante para a descontinuidade entre a condição humana e a *nudez* animal) pode conduzir a humanidade ao império da violência apoiada no intelecto e não constitui, ainda, nosso primeiro êxito cultural. Uma pergunta, então, torna-se relevante quando consideramos essa passagem entre as primeiras formas de organização humana, aquelas marcadas pela utilização da força bruta ou apoiada no intelecto, e a vida em comunidade: o que pode operar como um “dique” para a violência e então preservar o *espaço político* instaurado pelo Direito? Para Freud, ressaltamos desde já, a liberdade individual não constitui um patrimônio da cultura e será justamente em termos de uma “renúncia” dessa liberdade que precisaremos pensar as condições de possibilidade de preservação do vínculo social. Dito de outro modo, a existência da comunidade requer que os indivíduos abram mão de uma cota da liberdade em nome das exigências implicadas na preservação da vida em comum. Mas o que mobiliza essa renúncia?

É verdade que o benefício da segurança coletiva obtido em troca dos caprichos individuais talvez já constituísse motivo suficiente para as renúncias que cada indivíduo teria de fazer em nome de um projeto comum. Mas, como nos lembra Freud, os ganhos obtidos na / pela vida em comum não asseguram a preservação do *socius*: tal benefício não parece ser suficiente para motivar as renúncias reivindicadas pela vida comunitária. Como, então, assegurar a permanência da vida coletiva marcada por relações de Direito? É para responder a essa pergunta que Freud sustenta que a transição da horda à vida comunitária requer uma nova “condição psicológica”. A questão aqui, em grandes linhas, é a seguinte: *o que faz laço social?* Cito:

A fim de que a transição da violência ao Direito pudesse ser efetuada, contudo, uma condição psicológica teve de ser preenchida. A união da maioria devia ser estável e duradoura. Se apenas fosse posta em prática com o propósito de combater um indivíduo isolado e dominante e fosse dissolvida depois da derrota deste, nada se teria realizado. Aquele que, a seguir, se julgasse superior em força haveria de mais uma vez tentar estabelecer o domínio através da violência, e o jogo se repetiria *ad infinitum* (FREUD, 1932/2010, p. 240).

Para Freud, essa “condição psicológica”, ausente no estado de horda mas requerida pela organização comunitária, implica a *instauração, pela comunidade, de uma autoridade central* que coíbe a violência que dissolveria os vínculos sociais¹⁹. Mas um detalhe na teoria freudiana, entretanto, demarcará a originalidade do modo como a psicanálise ingressa no campo do político.

Ao destacar que uma “condição psicológica” teve de ser preenchida para que a “união da maioria pudesse ser estável e duradoura”, Freud ressalta a implicação necessária entre as renúncias individuais (a verdadeira fonte da força da vida comunitária) e a emergência, na comunidade, de uma referência comum e “exterior” à coletividade. Até aí tudo parece simples: a autoridade seria essa instância encarregada de preservar as relações de direito, ou seja, a instância que coíbe, por meio de sanções aplicadas em nome das leis que compõem o Direito, os excessos que colocam em cheque a ordem em que se assenta a vida comunitária. Mas ao propor que a passagem da horda à comunidade requer uma nova condição psicológica, Freud, no entanto, evoca a necessidade da introjeção da lei como

¹⁹ É a autorização coletiva do uso da força nos marcos da legalidade que diferenciará os meios empregados pelas autoridades para coibir a violência, por um lado, de uma nova forma de expressão da arbitrariedade e da violência, ou seja, do autoritarismo e da tirania, por outro. Conceber a emergência de uma autoridade que mantém, pela força, a coesão social nos encaminha à proposição hobbesiana acerca do poder soberano – o poder que preserva, com “a força da espada”, o espaço político instaurado pelo contrato. Freud pensará a autoridade de outro modo.

condição requerida para a vida em comum. Com essa proposição, Freud sugere que essa nova condição implicaria, portanto, uma espécie de desencarnação da autoridade, ou, se preferirmos, sua “espiritualização”. Isso nada tem de abstrato e pode ser facilmente compreendido quando considerarmos os impasses e os desafios da Liga das Nações naquele pós-guerra.

Tal como destaca na carta que endereça a Einstein, a preservação da paz naquele pós-guerra requeria o estabelecimento e o reconhecimento, por parte das nações, de uma “autoridade” que Freud nomeia ora como “central”, ora como “unificadora” (FREUD, 1932/2010, p. 242): a Liga das Nações é precisamente essa autoridade central / unificadora cujo poder decorreria da soma das renúncias que cada país consentiria individualmente em realizar em nome da paz e com legitimidade, então, para eventualmente aplicar sanções às nações que se recusassem a cumprir os preceitos do pacto de não-agressão. Mas para além de se constituir como essa instância que impõe sanções aos países que por ventura descumprissem o acordo coletivo, a Liga das Nações é a *instância terceira* diante da qual cada uma das nações particulares se comprometeria em renunciar, em nome de um “bem comum”, a uma cota de soberania nacional. Quando pensamos na Liga como a autoridade que mobiliza os *ideais* coletivos, pensamo-la como uma *ideia diretora* cujo poder é produzir uma certa coesão entre as nações precisamente em torno de um projeto que visa à produção de um comum. A Liga das Nações, dirá Freud de modo muito claro, é fruto da tentativa de se “fundamentar a autoridade sobre um apelo a determinadas atitudes idealistas da mente que de outro modo se baseia na posse da força” (FREUD, 1932/2010, p. 246).

Isso nos remete ao que veremos a seguir, quando nos propomos a mostrar que para Freud uma coletividade se mantém unida em função de dois fatores, a saber, a força coercitiva e as identificações (termo utilizado por Freud para referir-se aos vínculos emocionais) entre seus membros. Será preciso reconhecer, no entanto, que as identificações horizontais, em Freud, atrelam-se à identificação com essa autoridade central / unificadora e “exterior” ao campo das relações entre semelhantes. Assim, dirá Freud, “tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entre os homens deve atuar contra a guerra” (FREUD, 1932/2010, p. 255). Mas o que vem a favorecer esse estreitamento? Mais, ainda, como seria possível pensar um campo de identificações horizontais que preserve, no coletivo, as singularidades? Como, então, conceber uma autoridade que não “massifique” os sujeitos em nome da perigosa fascinação do ideal do Bem comum²⁰?

²⁰ “Bem comum” que é sempre estabelecido em relação a um valor ou uma ideia que figura como *olvido da origem*, ou seja, como esquecimento de nossa “origem”.

III - O PACTO CIVILIZATÓRIO EM FREUD

Neste capítulo, que se divide em quatro tópicos, percorro as obras “socioantropológicas” (ENRIQUEZ, 2005) de Freud para desdobrar alguns dos argumentos do psicanalista trabalhados anteriormente. Meu objetivo, num primeiro momento, é abordar o mito freudiano da origem da cultura tratando da questão da paternidade e da fraternidade num plano mais abstrato e universal, pois é a identificação com a “autoridade central” – tal como diz Freud em sua resposta a Einstein – que define as modalidades de laço (de identificação) dos indivíduos no *socius*. Num segundo momento, retomo a discussão sobre o “elemento cultural”, iniciada no capítulo anterior, para discutir aquelas que seriam e as vicissitudes da *comunidade fraterna*.

Neste primeiro momento, busco desdobrar um conjunto de afirmações e de reflexões por meio de temas que vão se articulando: a constituição da cultura a partir do parricídio e a Lei como condição do laço social.

3.1. O cenário mítico

Embora tenha recebido muitas críticas e tenha despertado em seu autor muitas ambivalências, *Totem e Tabu* tem um lugar central na obra freudiana. O próprio autor nos indica essa importância, tal como podemos ler numa carta endereçada a Ferenczi, em 1911: “Estou todo em Totem e Tabu e o escrevo com a impressão de que será meu mais importante, meu melhor e talvez meu último bom trabalho. Qualquer coisa em mim me diz que tenho razão” (FREUD, 1911 *apud* FUKS *et al.*, 2013, p. 21). Numa outra correspondência, que data do mesmo ano, Freud se endereça novamente ao amigo:

O trabalho sobre o totem está uma porcaria. Estou lendo livros enormes sem interesse algum, o instinto já me diz a conclusão, enquanto tenho de rastreá-la em todo o material. [...] às vezes me sinto como se eu apenas quisesse dar início a um breve flerte, e então me dou conta de que, em minha idade, precisaria me casar novamente com outra mulher. (FREUD, 1911 *apud* FUKS *et al.*, 2013, p. 22)

Dois anos depois Freud dirige-se novamente a Ferenczi – agora para anunciar a finalização do trabalho: “Tenho muita vontade de lhe dizer que desde *A interpretação dos sonhos* eu não trabalho com semelhante segurança e entusiasmo” (FREUD, 1911 *apud* FUKS *et al.*, 2013, p. 21 -22).

Permeado de ambivalências, fruto de um casamento forçado mas ao mesmo tempo prazeroso, *Totem e Tabu* é, ao fim, o trabalho que o psicanalista considera como o “mais inovador” desde *A interpretação dos sonhos*, publicado em 1901. Se o interesse de Freud pelos sonhos teve origem no fato de o trabalho onírico constituir um processo “normal” que poderia ajudar a elucidar os processos atuantes na formação dos sintomas neuróticos, o interesse no estudo das relações entre o totem e os tabus, por outro lado, remete-nos à determinação de Freud em transpor a dicotomia entre a psicologia individual e a psicologia social a partir de algumas afirmações sobre as condições de possibilidade da vida em comum. Dito de outro modo, interessa a Freud, na construção de *Totem e Tabu*, dirigir a teoria psicanalítica rumo à exploração da origem e das vicissitudes do *socius* – algo que não afastará o psicanalista, no entanto, da investigação das idiosincrasias do psiquismo “individual”.

Em *Totem e Tabu*, Freud adota a hipótese de que a primeira forma de agrupamento humano foi a de uma horda governada soberanamente pelo macho mais forte (um “chefão” todo poderoso) e tentou demonstrar que os destinos dessa primeira organização “social” deixa “traços indestrutíveis” (insuperáveis, portanto) em nossa “história hereditária” (FREUD, 1927/1996, p. 129). Dedicando-se a uma extensa pesquisa antropológica, Freud pensou ter estabelecido por meio dessa hipótese uma verdade factual acerca das origens da civilização, mas ainda em vida, porém, concluiu que talvez tivesse criado com ela não uma verdade científica, mas sim uma versão mítica das origens da vida em comunidade. Esse chefão, que detém para si todos os bens (fêmeas) existentes e que se diferencia, por seu poder absoluto, de todos os demais que compõem a *massa* de indivíduos a ele subjugados, é a figura que nos permite *imaginarizar*²¹ as feições de uma suposta primeira forma de organização “social”. As aspas em “social”, sublinhe-se, destacam a necessidade de uma advertência: quando adjetivamos uma estrutura como a da horda de “social”, incorremos numa extrapolação, já que seria mais correto se nos referíssemos à horda chefiada pelo macho todo poderoso (o pai primevo, para Freud) como o exemplo *princeps* de uma coletividade em estado “pré-social”. Dito de outro modo, não temos, na horda, um *socius* propriamente dito²².

Dizíamos, então, que a estrutura da horda é constituída pelo “chefão”, de um lado, e, do outro, pelo conjunto dos *filhos* a ele subjugados. Ao pai primevo tudo era permitido: para

²¹ O chefão e sua horda nos permitem conceber, por meio de uma “imagem”, o tipo de vida coletiva que se encontra fora do tempo histórico mas que é, não obstante, o próprio ponto zero (a origem) desse tempo e, portanto, das formas de organização social historicamente conhecidas.

²² Em Freud, o *socius* implica pensarmos em relações mediadas pela Lei simbólica. A Lei, veremos, alça um conjunto de indivíduos indiferenciados entre si e submetidos aos caprichos do pai primevo à condição de *semelhantes* (o que não quer dizer “iguais”). A invenção do *socius*, como veremos, requer o “assassinato” dessa condição pré-social e, então, as relações “sociais” deverão ser compreendidas como relações entre semelhantes.

ele, tudo; aos demais, a marginalização, a exclusão e a morte. Freud (1913) então nos convida a imaginar que diante da onipotência paterna que caracteriza essa situação não restou à prole outra saída que não uma certa união proto-fraterna (a união dos fracos e excluídos). *Um dia*²³, os filhos subjugados se reúnem e cometem o ato que não poderiam realizar individualmente: eles assassinam o pai violento e caprichoso! Uma vez deposto o pai de sua posição absoluta – posição que sustentava o funcionamento de todo o coletivo – desfaz-se essa estrutura de horda.

A morte do pai confrontará, então, os filhos com a perspectiva ameaçadora do gozo: enquanto o pai detinha o monopólio do gozo, os filhos, indiferenciados uns dos outros, não tinham razão para experimentar qualquer conflito entre si: não havia, na horda, bens comuns, tampouco objetos que pudessem despertar a rivalidade e o ciúme, já que tudo se encontrava sob o domínio do poderoso chefe. Em outras palavras, até que ocorra a união que dará fim à tirania paterna, os filhos não tinham a necessidade de pactuar qualquer regra de convivência entre si, pois imperava entre eles uma absoluta indiferenciação.

Morto o pai, no entanto, o desejo de um poderá colidir com o desejo de outro; os objetos de gozo de alguns podem ser, ao mesmo tempo, almejados por outros tantos. Morto o pai, os filhos deparam-se, então, com um risco: doravante, todos podem ser abusados, torturados, agredidos uns pelos outros e aquele que for o mais forte poderá, então, reivindicar para si o lugar deixado vacante pelo chefe assassinado. É assim, portanto, que, no tempo que sucede o assassinato, as possibilidades que se abrem aos filhos parecem ser fundamentalmente duas: ou eles se entregam à luta de “todos contra todos” com o propósito de disputar, à força, a posição de comando do grupo (algo que beneficiaria apenas um, a saber, aquele que pudesse subjugar todos os demais) ou tentam constituir, entre si, as condições de uma estrutura distinta daquela vigente na horda primeva.

Essa noção de “luta de todos contra todos” que pode culminar na vitória do indivíduo mais forte e produzir, por isso, o “retorno” ao estado anterior – a horda paterna, no caso – merece ser destacada, pois nos ajuda a compreender como Freud irá reconhecer na *comunidade fraterna* (a comunidade dos órfãos) uma fragilidade intrínseca: depois do assassinato, os indivíduos que antes se encontravam na condição de filhos submetidos ao Pai-todo-poderoso precisarão aparar as arestas de sua convivência. As diferenças, portanto, emergem apenas nesse momento em que uma massa de indivíduos indiferenciados entre si realiza, por meio do ato que suspende a tirania do Um-exceção, a passagem à condição de

²³ Eis, aqui, a sinalização desse tempo mítico. O “um dia” freudiano soa como o “era uma vez” tão recorrente nas fábulas infantis.

irmãos – uma condição que, no entanto, precisará ser afirmada pelos membros do grupo depois do crime que eles cometem conjuntamente. É por isso, então, que uma regulação das relações, das ambições e dos gozos possíveis a cada membro do grupo será requerida como condição da preservação da nova ordem: afinal, como sustentar uma vida em comum quando o lugar daquele que outrora definia os campos do possível e do impossível para todos ficou vago?

É o atrelamento das condições de possibilidade de uma vida em comum ao pacto de restrição de gozo (que implica precisamente a preservação desse lugar vazio) firmado por esses *órfãos e assassinos* em nossas priscas eras o que justifica a famosa afirmação de Freud acerca da condição do humano: o homem – escreveu o psicanalista em *Psicologia das massas e análise do eu* – não é um animal gregário, mas um “animal de horda” (FREUD, 1921/2011, p. 65). Nesse ensaio, Freud refere-se a Wilfred Trotter, pesquisador britânico amplamente reconhecido por suas contribuições aos avanços da neurocirurgia e notável no domínio dos estudos de psicologia social – domínio ao qual pertence sua obra mais importante, *Instincts of the Herd in Peace and War*, de 1908. Com base em suas investigações de colmeias, rebanhos de ovelhas e matilhas de lobos, Trotter argumenta nesse trabalho que o gregarismo (*gregariousness*), a saber, a *tendência de certos seres a viverem em grupos*, corresponde a um instinto que é *primário* (inato) tanto em algumas espécies de animais quanto no homem. Essa natural tendência à aglomeração dos indivíduos de uma mesma espécie será aquilo que, em grandes linhas, guiará Trotter na construção de seu mais famoso conceito: *herd instinct*²⁴.

A afirmação de que o “instinto de rebanho” é *primário*²⁵ no homem pode ser compreendida por meio de uma analogia entre, de um lado, os organismos e as células e, de outro, o indivíduos e as massas (os rebanhos): tal como a natural combinação das células é requerida para a constituição dos organismos complexos, também os agrupamentos humanos devem ser concebidos como realizações da *original* e inata tendência que impele os indivíduos a buscar romper o seu isolamento por meio da aproximação ao outro. Sozinhos, os indivíduos seriam habitados por uma espécie de incompletude; frágeis e desamparados, lançam-se, então, em direção ao próximo.

Se detivermos por um tempo nossa atenção nessas considerações, reconhecemos que elas estão baseadas em dois pressupostos que Freud simplesmente não poderá considerar: o primeiro deles implica a afirmação de que aquilo que produz vínculo entre os humanos – o

²⁴ *Herd instinct* pode ser traduzido por “instinto de rebanho” em português.

²⁵ Segundo Trotter, a série de impulsos (ou instintos) “primários” é a seguinte: o impulso “de autoafirmação, de nutrição, sexual e gregário” (Freud, 1927/1996, p. 122).

trabalho de Eros – é original. Se bem que o trabalho de Eros seja, para Freud, a fonte de nosso impulso social, não é, como vimos, primário. O segundo, o de que “a consciência de culpa e o sentimento de dever” (FREUD, 1927/1996, p. 22) seriam os patrimônios característicos de todo *animal gregarius*. O laço social não é efeito de um instinto natural, mas surge como consequência da moderação da rivalidade e da agressividade que estão instaladas no coração da condição do humano e que vão muito além de simples reações de defesa do sujeito frente a eventuais situações nas quais uma ameaça é evocada pelo outro. Assim, se o impulso social não é original, a relação do sujeito com o semelhante deverá ser atravessada por uma ambivalência insuperável: se seguimos Freud (1930), o próximo (o semelhante) será aquele ao qual não dirigiremos apenas nossa ternura e nosso cuidado, mas aquele no qual buscaremos satisfazer nossos impulsos agressivos, aquele de quem exploraremos a força de trabalho sem recompensa e de cujos bens nos apropriaremos, aquele de quem abusaremos sexualmente, que humilharemos, lesaremos, torturaremos e mataremos, enfim. *Homo homini lupus* – o homem é o lobo do homem – dirá Freud recuperando a máxima que Hobbes toma emprestado de Plauto: “quem, a partir de todas as experiências da vida e da história, terá coragem de contestar essa máxima?” (FREUD, 1930/2010, p. 133)

3.2. O pacto civilizatório em Freud: ressonâncias do Contratualismo?

Embora amplamente analisado, criticado e exaltado por diferentes disciplinas, pode-se dizer que o relato freudiano das origens não foi suficientemente estimado no que diz respeito à sua contribuição *ética*²⁶. Considero essencial retornar ao elemento ético irreduzível exposto na teoria freudiana das origens da cultura e colocá-lo em relação com as principais proposições contratualistas que o precedem, tratando de extrair os pontos de convergência e de descontinuidade entre uma e outra como modo de avançarmos na investigação acerca dos fatores psicológicos de peso que atuam no sentido da resistência ao aprofundamento de uma ética fraterna.

A constituição de uma aliança fraterna, em *Totem e Tabu*, deve ser pensada a partir de dois tempos: o primeiro implica a produção de uma união entre os filhos subjugados aos caprichos do pai tirano – uma união *proto-fraterna* – sem a qual não teria sido possível a

²⁶ Refiro-me à contribuição de Freud para o pensamento das origens da comunidade e o fundamento da autoridade.

realização do ato que dá cabo à horda paterna; o segundo, no entanto, implicará a elevação do pai real à condição de ancestral (totem) comum do grupo. É a elevação do pai primevo, depois do assassinato, à condição de ancestral comum e espírito guardião do grupo o que transforma um bando de filhos indiferenciados numa comunidade de irmãos. Mas essa elevação do pai deposto à condição de *totem* não se realizará, entretanto, sem a ocorrência do banquete totêmico que permitirá a cada um dos membros do grupo comer da carne que faz circular, em todos eles, um sangue único e comum. O banquete sela a comunhão, pelo amor, entre os irmãos que se sentem culpados por terem matado o pai odiado e amado. O festim totêmico, para Freud, demarca, *a posteriori*, o lugar de exceção daquele que terá sido o único a gozar de tanto poder.

A história poderia acabar aqui: grupos humanos coesos vivendo sob a égide da comunhão fraternal. Ocorre, no entanto, que entre o ato assassino e esse segundo tempo (o da restrição de gozo) parece haver um intervalo de tempo no qual cada um dos indivíduos pode reivindicar para si o lugar deixado vago pelo pai: os filhos podem responder à sua orfandade (ao seu desamparo) por meio de uma disputa pelo trono vacante. É em relação a essa possibilidade que encontramos uma possível correspondência entre a teoria freudiana do pacto civilizatório e a teoria hobbesiana do contrato social. Mas será aqui, também, que poderá ser destacada a fundamental diferença que fará da reflexão de Freud sobre a origem da cultura uma preciosa contribuição para uma teoria do político. Vejamos.

3.2.1. Thomas Hobbes e a constituição do espaço político

Desde a publicação de *Totem e Tabu*, em 1913, Freud destacou, em diversas ocasiões, sua intenção de explicar por meio do relato mítico do assassinato do pai primevo as origens da religião, da moral e do Direito. Proposto em analogia com os complexos oníricos e neuróticos, *Totem e Tabu* será concebido, portanto, na confluência dos processos individuais e coletivos e anunciará, de modo explícito, o aprofundamento da indissociabilidade entre o cultural e o psíquico. Isso implicará, doravante, a introdução de um modelo atávico destinado a desvelar, pela interação de processos onto e filogenéticos, o que é invariante e o que é contingente tanto na vida psíquica dos indivíduos quanto na história das civilizações: *Totem e Tabu* implica, portanto, a constituição de um modelo genético destinado a coordenar, na ontogênese e na filogênese, a história do desejo e da autoridade (da Lei).

Se o “modelo genético” da teoria freudiana deve ser compreendido como um *instrumento de interpretação* dirigido a apontar a dialética do desejo e da autoridade como a lógica fundamental subjacente à história (o que implica imediatamente uma historicização do desejo e da lei em suas mútuas implicações), a trama necessária para conceitualizar tal empresa passará pelo desafio de imaginarmos as origens dessa implicação, quer dizer, as origens desse entrelaçamento: o assassinato do Pai levado a cabo pelos irmãos no mito freudiano. É nesse sentido que o mito de Totem e Tabu dá conta de uma das principais tarefas assumidas pela crítica à metafísica (da qual participa Freud) e seu pressuposto, a saber, a existência de uma ordem transcendente responsável pela ordem atual do mundo. Essa crítica será elaborada também pelos filósofos do contratualismo, tais como Hobbes e Rousseau. Restrinjo-me a algumas considerações sobre o pensamento de Thomas Hobbes, buscando situar *i)* as aproximações e *ii)* os distanciamentos entre a teoria freudiana do pacto civilizatório e a tese hobbesiana do contrato social.

i) Aproximações

Tal como os demais filósofos do contratualismo, Hobbes se distancia dos postulados estabelecidos pela tradição aristotélica, fundada na afirmação de que o homem é um “animal político” (um *zoo politikon*), ao afirmar que não é “natural” que os homens vivam em sociedade. Mas se o homem não é um animal político e se a violência é *original*, como é possível, então, a vida em sociedade? De modo muito semelhante àquele adotado por Freud, os filósofos do contratualismo – e Hobbes não procede de maneira diferente – elaborarão uma ficção na qual é relatada a transição da liberdade característica do estado natural à segurança que só a instauração de um espaço político, baseado no contrato, pode promover. Essa ficção se assenta logicamente num tríptico: 1) o estado de natureza; 2) o contrato; 3) o estado civil.

Na construção do monumental edifício teórico de *O Leviatã*, Thomas Hobbes parte de axiomas²⁷ por meio dos quais demonstrará suas proposições. O ponto de partida é muito simples: Hobbes dá o primeiro passo de sua teoria afirmando que todo comportamento humano deve ser compreendido a partir do princípio da autoconservação. A partir dessa premissa, Hobbes deduz o que caracteriza o direito natural e estabelece o esboço daquele que

²⁷ Evidências captadas intuitivamente, já que qualquer um que se disponha a empreender uma breve análise de seu entorno deverá, então, reconhecê-las.

teria sido o estado original dos humanos – o estado de natureza. Como é, então, o homem em seu estado natural?

Para começar, devemos notar que, para o autor, a natureza humana é composta de paixões e de razão: o homem é uma espécie de máquina de desejar e as paixões são o movimento que impulsiona o homem em direção ao objeto de seu desejo; a razão, por outro lado, faz com que a existência humana não se reduza às satisfações imediatas, algo que opera como condição para um mundo e uma temporalidade criados pelas escolhas, pelos cálculos e pelas apostas em satisfações futuras.

Os homens – prossegue Hobbes – são iguais por natureza, tanto em força quanto em faculdades mentais, e é desse horizonte da “igualdade de condições” que deriva o pressuposto fundamental da guerra de todos contra todos. Se partimos dessa igualdade original, temos de conceber que todos têm as mesmas condições de se valer de todos os fins para alcançarem aquilo que é desejado: dons naturais, habilidades adquiridas com o tempo e com a experiência, a posse de bens externos de todo tipo.

No estado de natureza, não há qualquer limite para a busca da satisfação individual: nele as noções de justiça e de injustiça, por exemplo, não têm qualquer pertinência. O mesmo vale para aquilo que concebemos pela noção de “propriedade”, que deve então ser substituída pela noção de “apropriação”: no estado de natureza, cada um possui o que pode obter por meio de seus próprios recursos – e apenas durante o tempo em que consegue manter, pela força, aquilo de que se apossou. “Muitos, ao mesmo tempo, têm o apetite pelas mesmas coisas”²⁸ – dirá o autor (HOBBS, 2003, p. 30). Se quiserem deixar esse mundo de espelhos, no qual o mais forte triunfa até se deparar com um outro que o supere, um contrato entre iguais capaz de mediar as relações duais deverá ser firmado.

O contrato marca então a passagem do estado de natureza ao estado civil, no qual a forma de organização entre os homens assume as feições de uma comunidade política. Só há estado civil (só há saída do estado natural) se o ente fictício que é o contrato existir como um pressuposto. A realidade do contrato, portanto, não é empírica, o que quer dizer que não está em jogo, aqui, uma descrição de como ou de quando o homem deixou o estado de natureza e transferiu uma quota de sua irrestrita liberdade às mãos do Leviatã: a teoria hobbesiana não nos oferece um relato sobre as origens do Estado, mas sim sobre a fundamentação da

²⁸ Ressaltemos, nesse ponto, que para Hobbes os homens não desejam apenas os objetos, mas também a glória (o poder sobre o outro) e a honra (o reconhecimento desse poder), virtudes aristocráticas que não se reduzem às aspirações burguesas marcadas pela busca por segurança e pelo acúmulo dos bens. Isso é importante na medida em que a busca pela glória e pela honra constituirão, para o filósofo, duas das maiores causas da discórdia, da desconfiança e da competição dos homens entre si.

autoridade soberana, aquela que deverá se interpor entre as relações duais e, assim, barrar o retorno da comunidade política ao estado de natureza. É nesse sentido, observe-se, que Hobbes (seguindo os preceitos do contratualismo) propõe-nos um modelo normativo que nos permite pensar “como as coisas devem ter acontecido” para que a vida em sociedade possa ter sido possível, ou seja, um modelo que, tal como o mito de *Totem e Tabu*, remete-nos a uma origem que não pode ser situada no tempo histórico.

ii) *Distanciamentos*

A máxima hobbesiana de que se vale Freud (*homo homini lupus*) afasta-nos, como vimos, de qualquer horizonte delineado por uma natureza humana marcada pelo princípio da cooperação e nos remete à tese de que é a restrição de uma violência originária, causada sobretudo pela lógica do desejo mimético, o que parece estar ontologicamente inscrito na condição do humano. Como medida de contenção da destrutividade alimentada pela perpetuação desse desejo que faz com que os homens desejem o objeto de desejo do outro, Hobbes postulará a necessidade da instauração de um *poder soberano*. Em outras palavras, o estado de natureza constitui uma proposição teórica que ilustra como os indivíduos seriam originariamente animados por algo que se manifesta como uma desmedida – um excesso - que só pode ser barrado mediante a instauração do governo de *Um* que se encarregará por manter a vigência do contrato por meio da circulação do medo como “afeto político central” (SAFATLE, 2016, p. 42):

Os vínculos das palavras são demasiado fracos para refrear a ambição, a avareza, a cólera e outras paixões dos homens se não houver o medo de algum poder coercitivo – coisa impossível de supor na condição de simples natureza em que os homens são todos iguais e juízes do acerto dos seus próprios temores. (HOBBS, 2003, p. 119).

Eis aqui, portanto, um ponto fundamental de descontinuidade entre a teoria freudiana do pacto civilizatório e a proposição hobbesiana acerca do contrato social: Freud simplesmente recusa a necessidade da soberania e do temor constantemente produzido pelo poder soberano como condição para a preservação do laço social. Em outros termos, falta a Freud a aceitação hobbesiana da “necessidade da soberania como uma espécie de contraviolência legítima e requerida pela instauração do Direito e da associação contratual”, uma contraviolência que possa fazer face, portanto, à “violência desagregadora dos vínculos sociais” (SAFATLE, 2016, p. 49). Em outros termos, tanto o pacto civilizatório em Freud

quanto o contrato social em Hobbes implicam alguma coisa da ordem de um assassinato da natureza em nós. Vejamos o que diz Freud:

É verdade que a natureza não exige de nós quaisquer restrições dos impulsos; ela nos deixa fazer o que quisermos, mas tem a sua maneira especialmente eficiente de nos restringir; ela nos mata de modo frio, cruel e sem consideração, segundo nos parece, e, talvez, justamente nas ocasiões de nossa satisfação. Precisamente em razão desses perigos com que a natureza nos ameaça foi que nos unimos e criamos a cultura, que, entre outras coisas, também deve possibilitar a nossa convivência. E a tarefa capital da cultura, sua verdadeira razão de ser, é nos defender contra a natureza. (FREUD, 1927/1996, p. 260)

Mas Freud e Hobbes discordarão, entretanto, a respeito daquilo que pode realizar esse ato: enquanto para o psicanalista a tarefa recai sobre a fratria desamparada, para o filósofo, por outro lado, ela fica a cargo do poder que assegura, pelo medo, o respeito aos “termos” do contrato. Hobbes concebe que é apenas por meio da internalização desse temor constantemente reiterado pelo poder soberano que o espaço político pode, então, ser preservado. Em outros termos, diferentemente da concepção freudiana, que parte da ideia de que são os irmãos que precisam fazer a função paterna (a Lei) operar – algo que os lança a um trabalho de reinvenção do *socius* que nunca chega a se concluir “de uma vez por todas” –, a proposição hobbesiana vislumbra como resposta à constante ameaça do retorno do estado de natureza a perpetuação de um poder soberano que, ao preservar a si mesmo com a força da espada, preserva, também, os termos do contrato que suspendeu a guerra de todos contra todos.

3.3. Da horda à comunidade fraterna: equidade e alteridade

Como vimos anteriormente, Freud compreende que o primeiro êxito cultural na história da humanidade corresponde à invenção, em priscas eras, das condições de possibilidade da vida em comum. Destacamos, também, que é em torno das regulações requeridas pela vida em comunidade que Freud concebe a existência de uma constante – o “elemento cultural” – nas organizações sociais humanas. A inscrição desse elemento, para Freud, requer dois tempos: o primeiro deles é relativo a um ato (o assassinato do pai da horda); o segundo corresponde ao “momento” no qual o coletivo dos irmãos padece dos retornos de seu ato e instauram a *Lei que restringe a liberdade individual e estabelece o princípio de equidade entre os indivíduos*.

A necessidade do estabelecimento de um pacto por meio do qual cada um dos irmãos deverá renunciar a uma quota de liberdade individual situa a nova ordem como aquela na qual haverá, então, bens comuns (ou seja, bens a que todos os demais membros da comunidade também têm direito) e, sobretudo, como aquela em que alguns dos bens serão *interditos*. É por isso, portanto, que o pacto que demarca a passagem da horda paterna à aliança fraterna implicará algumas renúncias que todos aqueles que desejarem usufruir dos benefícios da vida em comunidade terão de consentir em realizar: se quiserem desfrutar daquilo que só uma vida em comum pode oferecer, os membros da coletividade deverão, agora, renunciar a alguns objetos que se transformam em *objetos-tabu*; se quiserem preservar a ordem que emerge do assassinato do pai primevo, os irmãos deverão, assim, preservar o lugar do pai morto (aquele para o qual não havia qualquer restrição) como lugar vazio (*lieu vide*).

O *pacto civilizatório* pode ser compreendido, portanto, a partir dos dois tabus identificados como uma constante tanto nas sociedades totêmicas quanto em todas as formas de organização social humana. O primeiro é referente à proibição da morte do totem que negativiza a presença real do pai tirano, instaurando como um lugar vazio a origem da comunidade fraterna. No mito de *Totem e Tabu*, o pai fundador da ordem da qual está, no entanto, excluído, remete-nos à afirmação freudiana de que na origem da aliança fraterna há um impossível que não é senão o tempo anterior da própria cultura (linguagem), ou seja, o tempo em que houve *Um* para o qual não vigorava a lei de restrição de gozo. Assim, o assassinato dessa figura seguido do festim totêmico e da elevação do cadáver morto à condição de ancestral comum do grupo que culmina, enfim, na emergência dos tabus que demarcam a autoimposição de renúncias pelos irmãos, permite-nos “imaginarizar” um tempo “fora do tempo” que opera, entretanto, como o marco zero da própria história.

O primeiro dos tabus “inventados” pela comunidade fraterna – não matar o “pai” – corresponderia, nesse sentido, à formulação imaginária de um impossível: nós, humanos, não podemos nos constituir por nós mesmos – nossa origem é o Outro. Assim, aquilo que diz respeito à nossa origem (simbólica) nos ultrapassa e é relativo a esse “lugar terceiro”, sempre alhures. O impossível em jogo aqui, em outros termos, é relativo à impossibilidade da coincidência do sujeito consigo mesmo. O segundo desses tabus - o que prescreve e delimita as relações sexuais entre apenas certo número de pessoas do clã totêmico - corresponde à lei de interdição do incesto e tem, em primeira instância, uma “poderosa base prática”: os impulsos sexuais não agregam, mas fundamentalmente dividem, opõem os homens uns contra os outros (FREUD, 1913, p. 147). Enlaçado ao primeiro, a “base prática” do segundo impõe,

assim, a necessidade de todos e cada um dos membros da comunidade fraterna compartilharem a base fundamental que institui a civilização: a renúncia. Cito Freud:

Falamos da hostilidade à cultura gerada pela pressão que esta exerce, pelas renúncias aos impulsos que exige. Caso imaginemos suas proibições abolidas, alguém pode, então, escolher para objeto sexual qualquer mulher que lhe agrade; pode matar seu rival, ou quem estiver em seu caminho, sem o menor escrúpulo; pode, também, tomar qualquer bem do outro sem lhe pedir permissão - que maravilha, que cadeia de satisfações não seria então a vida! Na verdade, logo surge a primeira dificuldade. Qualquer outro tem os exatamente os mesmos desejos que eu, e não me tratará com mais consideração do que eu a ele. Dessa forma, apenas o indivíduo, no fundo, poderia se tornar irrestritamente feliz através da abolição das restrições culturais: um tirano, um ditador que tivesse se apossado de todos os meios de poder, e mesmo ele teria todas as razões para desejar que os outros respeitassem pelo menos um dos mandamentos da cultura: não matarás! Porém, como é ingrato, como é míope, sobretudo, aspirar a uma abolição da cultura! O que então resta é o estado de natureza, e esse é muito mais difícil de suportar. (FREUD, 1927/1996, p. 254).

Nos diferentes textos em que Freud avança nessa “ficção originária”, permanece obscuro o espaço temporal entre o assassinato do pai e o estabelecimento da Lei que institui os dois tabus que regem a vida da fratria e impede o retorno à antiga ordem (POLI, 2004). O fato é que é nesse ínterim, então, que podemos pensar a possibilidade da guerra de todos contra todos, tal como seria o estado de natureza “deposto” pelo contrato social e pela emergência do poder soberano na teoria hobbesiana. Frente à possibilidade da disputa generalizada pelo lugar do pai, os irmãos, no mito freudiano, reagiriam estabelecendo o interdito na forma da Lei.

O pacto firmado pelos irmãos, assim, instaura “o princípio da equidade no acesso aos bens, fundado sobre uma *restrição de gozo*” (VOLTOLINI, 2015, p. 225, grifo do autor). É apenas após esse segundo tempo – apenas após essa “reação” dos irmãos, portanto – que a distinção entre o “elemento cultural” (o elemento atemporal e constante em todas as organizações sociais) e as organizações humanas historicamente circunscritas se faz presente. Nesse sentido, o “elemento cultural” funda a humanidade e é atemporal, posto que é mítico. Já os laços sociais estabelecem a história, pois nos remetem às distintas formas como os coletivos humanos representam esse ato primeiro (POLI, 2004). Para Freud, portanto, nosso primeiro êxito eminentemente cultural implica, num primeiro tempo lógico, o assassinato do pai primevo e, num segundo, a elevação do pai à condição de “espírito” que opera como causa das identificações horizontais, ou seja, como causa do *laço entre os irmãos*:

É só depois de morto que o macho é tornado pai e que passa a funcionar, graças ao amor comum dedicado a ele, como um princípio identificatório do grupo: religados ao pai e pelo pai é que os membros do grupo se acham ligados entre si, criando

assim um gregarismo sem qualquer correspondente no plano da natureza, posto que fundado no amor e não na necessidade ou no instinto (VOLTOLINI, 2015, p. 225).

Religados ao pai pela culpa suscitada pelo crime perpetrado, os agora denominados *irmãos* encontram-se ligados entre si mediante o compromisso que cada um afirma perante o outro de respeitar a Lei por eles mesmos inventada. Ao propor que o mito do pai da horda primitiva é o mito sobre as origens das condições de possibilidade da vida em comum, Freud convida-nos a pensar, então, que o dito primeiro êxito eminentemente cultural implica, nos tempos primevos, a instauração de uma autoridade simbólica pela fratria órfã. É a identificação de cada um dos integrantes da comunidade fraterna com essa “autoridade” aquilo que Freud, em sua resposta a Einstein, denomina como a nova “condição psicológica” requerida na travessia entre a horda e a comunidade. Em outras palavras, é a desincorporação de um poder outrora todo concentrado no corpo do pai primevo (chefe absoluto da horda) e a elevação desse poder-exceção à condição de *Lei*, ou seja, de *poder simbólico*, aquilo que verdadeiramente abre a possibilidade da convivência na comunidade fraterna. Desse modo, diferentemente da proposição contratualista que afirma a necessidade da preservação da “força soberana” como modo de preservação dos vínculos sociais, a teoria freudiana do pacto civilizatório requer que pensemos o recalque de uma figura de gozo (o pai da horda) na origem do laço social.

A união pela identificação como substituta da encarnação desse pai mítico faz da comunidade fraterna uma comunidade assentada simultaneamente na semelhança – já que todos têm em comum a interdição de ocupar o lugar do pai onipotente assassinado – e na diferença – já que doravante cada um dos irmãos deverá construir um “destino próprio em torno de seus movimentos desejantes e representações peculiares associadas aos valores e ideais do campo simbólico referido ao pai morto” (KEHL, 2000, p. 33). Em outras palavras, é a “substituição da tirania pela Lei encarnada no *socius* que permite o aparecimento das diferenças” e será então essa possibilidade de ser diferente e igual que introduzirá a noção de semelhante como um outro fundamento da comunidade fraterna (KEHL, 2000, p. 33). É somente como semelhante, então, que se pode reconhecer, no outro, sua condição de alteridade. É somente na condição de semelhante, também, que o outro pode ser elevado à condição de modelo, de rival e de objeto – as figurações que o outro pode assumir, de acordo com Freud.

Na contramão do que geralmente se afirma no senso comum, a fraternidade não implica a igualdade, visto que “os irmãos só são iguais enquanto se mantêm em seu estatuto de filhos e em sua submissão incondicional diante do pai tirânico” (KEHL, 2002, p. 33). É por

isso que o aprofundamento de uma ética fraterna implica o esforço pela transposição das forças que, entre nós, opõem-se à afirmação do princípio da equidade como princípio-guia da vida em comum. Temos como bases, então, que:

- a. O pacto firmado pelos irmãos instaura o princípio da equidade no acesso aos bens, fundado sobre uma restrição de gozo. Como bem nos lembra Voltolini (2015), “equidade que é uma noção de caráter eminentemente simbólico, já que exige a existência de um terceiro elemento perante o qual o eu e o tu se veem referidos” (p. 225);
- b. Ao pacto que institui o tabu do incesto (que introduz a equidade e a semelhança na diferença) chamamos *função paterna*. O laço social, por outro lado, implica pensarmos na atualização do ato primevo ao longo do tempo histórico: como os irmãos órfãos respondem à sua orfandade? Fazer a função paterna operar – ou seja, “atualizar”, no curso do tempo histórico, a travessia da horda à comunidade fraterna – é algo que fica a cargo das fraternias e que nunca se realiza em definitivo: é preciso refazer o pacto uma e outra vez. Por isso, o pacto civilizatório requer um trabalho incessante de renovação: “semelhante caminho condena os irmãos a um trabalho ético sem descanso, sem fim pelo fato de não ter origem, que não é senão a própria invenção do *socius*” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 70-71);
- c. Tal como nos lembra Lajonquière (2000) acerca dessa diferença entre elemento cultural e laço social, as leis da *polis* não são a Lei (que barra o gozo e inscreve o princípio de equidade entre os irmãos). É apenas num ponto mítico – no mito do pai da horda – que as leis da *polis* e a Lei se sobrepõem. No tempo histórico, algo precisa fazer referência ao ato primevo que nos permitiu viver juntos, o que significa que *a Lei precisa ser transmitida*. Veremos isso quando retomarmos a discussão sobre o dispositivo da escolarização e o horizonte ético da sociabilidade democrática: a escola pode ser pensada como um dispositivo societário implicado com a transmissão da Lei.

3.4. O que faz laço social?

Confessando seu caráter pouco nacionalista na carta que envia a Freud, Einstein convoca os intelectuais envolvidos com o projeto do *International Institute* a se engajarem no fortalecimento de instituições supranacionais (como era o caso da Liga das Nações) que tinham por objetivo arbitrar sobre os conflitos entre as nações, e, conhecendo ou não algumas das principais formulações teóricas de Freud, ressalta que o sucesso dessas instituições dependeria fortemente da disposição de cada nação particular em renunciar a uma cota da soberania e da liberdade nacionais em nome da segurança e da paz internacionais. Assim, observa o físico, talvez o grande desafio da Liga das Nações fosse o de conseguir lograr, pela “evocação de um ideal” (a paz), um pacto mútuo de não agressão (FREUD, 1932/2010, p. 243). Antecipando-se aos argumentos de Freud, Einstein considera, no entanto, que o desejo de poder dos governantes das grandes nações seria um dos fatores a tornar muito improvável a concretização desse horizonte: alguns deles simplesmente não poderiam realizar qualquer renúncia em nome de um projeto comum. Para estes, note-se, a fabricação e a venda das armas de que dependem as guerras constituiriam inclusive grandes oportunidades de negócio.

Mas se resulta fácil compreender por que a guerra constitui uma excelente oportunidade de “mercado” e, mais do que isso, por que a guerra figura como uma das mais privilegiadas vias para que se consolide a força de algumas nações e de suas lideranças, um outro aspecto, no entanto, resulta-lhe de difícil compreensão: o que é capaz de mobilizar a devoção das massas aos líderes que promovem a morte? Como é possível que um número tão grande de pessoas se resigne a perder e a sofrer com uma situação de guerra “a serviço da ambição de poucos”? O que “organiza e mobiliza as emoções das massas” – pergunta Einstein – de modo que uma ampla maioria se torne instrumento de uma evidente minoria? (FREUD, 1932/2010, p. 243).

Para que se vinculem ao projeto dos líderes da guerra, as massas devem carregar consigo, em estado latente, “um desejo de ódio e de destruição” – reflete o físico (FREUD, 1932/2010, p. 243). Pois, se não for assim, como explicar essa espécie de adesão a projetos de morte que fazem com que diferentes coletividades humanas consentam em se lançar apaixonadamente a ações que bem podem custar-lhes a vida? Destacando esse desejo de poder dos líderes, por um lado, e o desejo de submissão das massas, por outro, Einstein pede que Freud o ajude a compreender, a partir daquilo que lhe revelavam as suas descobertas mais recentes sobre o funcionamento do psiquismo humano, se existiria, então, alguma forma de livrar a humanidade da ameaça da guerra e, a partir disso, orientar organismos internacionais como a Liga das Nações a “demarcar o caminho para novos e frutíferos métodos de ação” com vistas à paz (FREUD, 1932/1996, p. 244).

Como dissemos anteriormente, ao compartilhar conosco sua leitura dos fatos que marcavam aqueles anos de pós-guerra e, em especial, suas impressões sobre os impasses que a Liga das Nações experimentava naquele momento preciso, Einstein não parece crer na existência de uma ação que pudesse vir a se constituir como o meio adequado para que realizemos tal transição. O que o físico parece, sim, buscar trazer para a discussão pública (e é para isso, então, que escreve a Sigmund Freud) são as descobertas que a psicanálise vinha realizando sobre – e aqui cito Einstein outra vez – os “fatores psicológicos de peso” que conduzem a humanidade, desde sempre, não só à guerra, mas às rivalidades e ódios de todas as faces.

Em sua resposta, Freud se mostrará de acordo com o físico: não parecia haver uma saída para o projeto de paz naquele contexto de pós-guerra que não passasse pela instituição de uma “autoridade central” (FREUD, 1932/1996, p. 250) cujo poder decorreria da soma dos poderes que cada país individualmente consentira em abrir mão em nome de um projeto maior de boa convivência e à qual seria conferido, então, o direito de arbitrar os conflitos de interesses existentes entre as nações. Mas algo mais se destaca, aqui, para Freud. Cito-o novamente: a Liga das Nações – diz Freud – constitui a tentativa de “fundamentar a autoridade sobre um apelo a determinadas atitudes idealistas da mente que de outro modo se baseia na posse da força” (FREUD, 1932/2010, p. 250).

O que Freud sublinha com essa observação é que há, em grandes linhas, dois modos principais de se obter das nações (ou dos indivíduos) as renúncias requeridas por todo projeto coletivo de cooperação: o primeiro, que segue a linha de raciocínio do argumento hobbesiano, implica a instauração de um poder soberano que evoque, pelo seu poder e força, o medo da punição; o segundo – aquele que Freud explora de maneira mais explícita a partir de suas reflexões acerca do papel do líder nas formações de grupo – remete-nos, então, à possibilidade de que uma ideia diretora / um ideal ocupe essa “centralidade” requerida à constituição de um *comum* entre as nações ou indivíduos. Se Hobbes sustenta sua teoria do contrato social na afirmação da necessidade do poder soberano como garantidor da preservação do espaço político que marca o fim do estado de natureza, Freud, por seu turno, proporá então que o surgimento dos vínculos sociais implica uma espécie de “espiritualização” do Pai. Nesse retorno ao pai (e não *do* pai) encontramos aquilo que Freud identifica como “fundamento” do laço social: a identificação (vertical) dos irmãos com o Pai morto. Essa identificação vertical com a autoridade “espiritualizada”, note-se, é aquilo que Freud compreende como sendo a “nova condição psicológica” requerida na travessia entre a horda paterna e a comunidade fraterna.

As modalidades de investimento afetivo em figuras de autoridade como condição da preservação dos vínculos sociais constituem o ponto de partida de Freud no ensaio *Psicologia das massas e análise do eu*, que se propõe, em grandes linhas, a desdobrar uma questão: o que produz laço social? Para responder a essa pergunta, Freud vale-se, ao longo de sua obra, de duas distintas perspectivas, cada uma evocando distintos paradigmas de autoridade: a primeira delas é desdobrada inicialmente em *Totem e Tabu* e se avança até *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, texto no qual Freud recupera o mito da horda primitiva para pensar a produção do laço entre os indivíduos a partir da identificação ao líder (objeto de amor comum do grupo). A segunda, que é quase a negação interna da primeira (SAFATLE, 2016), abre-nos uma perspectiva distinta do pensamento político de Freud: trata-se de *O Homem Moisés e a Religião Monoteísta*. Se retomamos o que Freud diz a Einstein acerca da autoridade central que viabiliza certa unidade do grupo, tal como pode ser a Liga das Nações, perceberemos o empenho do psicanalista em pensar a desmaterialização / descorporificação dessa figura de autoridade, e se o paradigma da soberania nos remete à autoridade que preserva o espaço político por meio da coerção e do medo, a originalidade freudiana consiste em pensar o poder a partir de seu valor simbólico e, portanto, atrelado a um lugar vazio.

LINHA DE TRABALHO II

IV - DEMOCRACIA, DESAMPARO E *LIEU VIDE*

A contundência da afirmação de John Adams sobre a fragilidade da democracia relatada no primeiro capítulo permite-nos destacar um elemento importante acerca do modo como compreenderemos a “democracia”, a saber, a partir de seu caráter frágil, instável. Afirmar a existência de algo estruturalmente conflituoso e frágil na democracia significa afirmar que são essas as características que parecem se destacar como uma constante nas distintas experiências coletivas marcadas pelo modo de vida democrático em diferentes momentos de nossa história.

4.1. O pai e o *lieu vide*

O mito de Totem e Tabu, a despeito de sua pretensão universal e de se contar como um evento fora da história, narra a condição do homem moderno - aquele que perde o pai que outrora fora capaz de fazer da filiação um destino:

a passagem da condição de filho à de irmão – ou da condição de súdito à de cidadão – não se dá sem o luto que o tirano oferecia. No entanto, o ganho de liberdade obtido com essa passagem é inegável e não devemos nos enganar a respeito do amparo proporcionado pelo pai tirano: se ele protege os irmãos da sanha uns dos outros, nem por isso seus filhos estão a salvo de sua própria crueldade, uma vez que não há força superior à sua capaz de oferecer limite para seus destemperos. Apesar disso, a horizontalidade de uma relação entre semelhantes sem a mediação da Lei é, para Freud, insustentável (KEHL, 2002, p. 78).

A relação entre fraternidade e a instauração de um “poder simbólico” é explorada por Claude Lefort em suas reflexões sobre a democracia. Para Lefort (1986), a democracia é uma “invenção moderna”. Mas o que distingue as sociedades democráticas modernas do regime monárquico, deposto pela revolução moderna? Lefort responde: a desincorporação do poder, ou seja, a instituição do poder como um “*lieu vide*” em oposição a um “poder soberano”. Na monarquia por direito divino o rei detém em seu corpo a causa da unidade social e mística do reino, motivo pelo qual teríamos, aqui, um fundamento teológico-político do poder e do *socius*. Nas memórias de Luís XIV para a instrução do delfim, datada de 1665, o rei diz: “Nós

devemos considerar o bem de nossos súditos acima de nosso próprio bem [...] já que somos a cabeça de um corpo do qual eles são os membros”²⁹ (Lefort, 1986, p. 167).

Em diversos textos, Lefort retoma essa questão para relançá-la, uma e outra vez, em contraste com a invenção democrática – invenção que o autor irá abordar a partir da fragmentação desse corpo social e da conseqüente reverberação dessa fragmentação sobre a articulação entre os registros do poder e da Lei:

O príncipe era um mediador entre os homens e os deuses, ou, sob o efeito da secularização e da laicização da política, um mediador entre os humanos e essas instâncias transcendentais que figuravam a soberana Justiça e a soberana Razão. Sujeito à lei e acima da lei, ele condensou em seu corpo, ao mesmo tempo mortal e imortal, o princípio da geração (da origem) e da ordem do reino. Seu poder era signo de um polo não-condicionado, extra-mundano, ao mesmo tempo em que figurava como fiador e representante da unidade do reino, que era representado como um corpo, como uma unidade substancial de tal modo que a hierarquia de seus membros e a disposição de seus postos parecia repousar sobre um fundamento incondicionado. Incorporado no príncipe, o poder dava corpo à sociedade. E como resultado disso, havia um conhecimento latente, mas eficaz, do que um era para o outro, em toda a extensão do social³⁰. (LEFORT, 1986, p 27 – 28).

Essa representação do corpo do rei como a condição de uma unidade / coesão social imaginária e como o “lugar” em que estão depositados os “repères de certitude” (marcos de certeza) da comunidade política (LEFORT, 1986) será abalada no século XVIII. Relativamente a esse modelo, a sociedade democrática, portanto, implicaria uma verdadeira revolução: a invenção do poder como um *lieu vide*: “vazio, inocupável, de tal modo que nenhum indivíduo ou grupo poderia ser-lhe consubstancial – o lugar do poder revela-se infigurável”³¹ (LEFORT, 1986, p. 28). A nova configuração das sociedades democráticas que foram germinadas na derrocada do regime absolutista corresponde, de acordo com Safatle (2016), à descrição que Freud buscou empreender em Totem e Tabu, mito que narra o advento de uma aliança fraterna a partir do ato de assassinato do poder soberano como poder do *Um*

²⁹ Nous devons considérer le bien de nos sujets bien plus que le nôtre propre [...] puisque nous sommes la tête d’un corps dont ils sont les membres” (Lefort, 1986, p. 167).

³⁰ Le prince était un médiateur entre les hommes et les dieux, ou bien sous l’effet de la sécularisation et de la laïcisation de l’activité politique, un médiateur entre les hommes et ces instances transcendentes que figuraient la souveraine Justice et la souveraine Raison. Assujetti à la loi et au-dessus des lois, il condensait dans son corps, à la fois mortel et immortel, le principe de la génération et de l’ordre du royaume. Son pouvoir faisait signe vers un pôle inconditionné, extra-mondain, en même temps qu’il se faisait dans sa personne, le garant et le représentant de l’unité du royaume. Celui-ci se voyait figurer comme un corps, comme une unité substantielle, de telle sorte que la hiérarchie de ses membres, la distinction des rangs et des ordres, paraissait reposer sur un fondement inconditionné. Incorporé dans le prince, le pouvoir donnait corps à la société. Et, de ce fait, il y avait un savoir latent, mais efficace, de ce qu’était l’un pour l’autre, dans toute l’étendue du social. (LEFORT, 1986, p. 27-28).

³¹ Vide, inocupable, tel qu’aucun individu ni aucun groupe ne peut lui être consubstantiel – le lieu du pouvoir s’avère infigurable (Lefort, 1986, p. 28).

encarnado. Nessa narrativa sobre a constituição da modernidade mediante um ato inaugural de morte, a comunidade dos irmãos corresponderia, portanto, às formações políticas modernas.

É nesse sentido que *Totem e Tabu* nos remeteria ao mito de origem de uma sociedade (a moderna) que descansa a sua origem nos impasses referentes à preservação do lugar do pai como um lugar vazio (*lieu vide*), algo que nos remete a um amplo processo de “fraternalização” dos laços sociais. Desde essa perspectiva poderíamos pensar, então, que quando Freud nos propõe, na “origem”, a existência mítica do pai da horda, propõe-nos uma imagem para nossa nostalgia por uma forma de poder consuetudinária e arbitrária que o pacto entre irmãos transformou em Lei: o advento da modernidade implica a transformação de um pai todo-poderoso e arbitrário num pai que se vê limitado por obrigações “contratuais”. A modernidade, nesse sentido, implica uma “espiritualização do pai” (LAJONQUIÈRE, 2000) e a consequente necessidade de lugares de transmissão da Lei a ser pronunciada em seu Nome.

É por essa mesma via que Safatle (2016) nos convida a pensar que uma reflexão que busque situar a fraternidade como uma ética pode tomar como ponto de partida a análise de Freud sobre o lugar do pai e sobre a estrutura fantasmática que o suporta. Essa centralidade da discussão acerca da natureza da “autoridade central” no interior da reflexão sobre o político não deve ser avaliada, no entanto, como a expressão natural da pretensa necessidade de nos submetermos a figuras de autoridade, como se estivéssemos sempre à procura de um mestre a quem servir. Na verdade, Freud intuitivamente percebe como esse núcleo teológico / paterno do poder atualmente efetivo ou virtualmente demandado constitui a experiência política da modernidade ocidental: Freud acredita que o poder soberano, mesmo quando não se encontra efetivamente constituído na institucionalidade política, continua em latência como demanda fantasmática dos indivíduos. Essa demanda fantasmática (ou, se preferimos, essa “nostalgia do Pai”) ajuda-nos a entender que os impasses da emancipação compreendem um fenômeno bem mais complexo do que algo como uma suposta falta “maturidade democrática”. Compreender a natureza dessa demanda pelo lugar soberano do poder, assim como a força libidinal responsável por sua travessia, é uma tarefa a que Freud se impôs:

Claramente, o "pai" da horda faz parte de um passado irrecuperável, o da submissão a um autoritarismo e a uma onipotência ilimitados que, em compensação, pode ser sonhado como um passado de segurança e de garantia absolutas sob a guarda onipresente do "pai". Em contrapartida, os irmãos solidários da fraternidade plena, fazem parte de uma dimensão inalcançável do "nosso futuro", um futuro no qual se poderia prescindir por completo de qualquer pai ou de qualquer substituto seu. No primeiro caso, trata-se de uma origem mítica em que terror e proteção se reúnem na forma de uma absoluta tutela; no segundo caso, trata-se de um destino, também mítico, de justiça, equanimidade, liberdade e autonomia, o que é no fundo uma ficção utópica, iluminista e, em última instância, anarquista: uma fraternidade que

prescinde de qualquer figura de pai, a plena maioria dos filhos. Ambos os momentos míticos estão, efetivamente, fora dos tempos históricos, tanto na mais remota pré-história, como na mais longínqua pós-história. Ambos, contudo, estão de alguma forma inscritos em nosso presente psíquico, operantes e vivos nas formas concretas e particulares de constituição subjetiva dos indivíduos e das sociedades tais como nós os conhecemos. (FIGUEIREDO, 2000, p. 151).

Como nos aponta Figueiredo, poderíamos dizer que as histórias sociais, políticas e subjetivas são em grande parte movidas pelas tensões que estes dois polos criam no “presente psíquico” dos indivíduos e dos grupos. As diversas configurações sócio-políticas representam, assim, diferentes modos de composição da duplicidade acima mencionada. Nesse sentido, tais realidades míticas não devem ser entendidas como episódios “reais” passados ou futuros da humanidade. O que mais nos importa é que elas dizem respeito ao “estranho e problemático presente do nosso psiquismo”, um presente constantemente marcado por aquelas forças contraditórias: a da regressão à dupla proteção-terror sob a égide do pátrio poder, por um lado, e a da “autonomia solidária que se conquista na e pela fraternidade, por outro. Forças que estão sempre em atividade, mas cujos pesos e impactos variam nas diferentes conjunturas psíquicas e sociais ao longo da história” (FIGUEIREDO, 2000, p.151).

Assim, tão importante quanto compreender como se organiza a fantasmática do sujeito com o lugar paterno é podermos pensar, também, em caminhos (ações, como diria Einstein) para atravessar tal fantasia. É em relação aos impasses relativos à preservação da comunidade fraterna, sempre sob a ameaça do “retorno” da horda, que podemos pensar nas ambivalências da democracia.

4.2. Democracia: modo de vida em comum?

A palavra democracia, que significa poder (*kratos*) do povo (*demos*) surge na Grécia por volta do século VI a.C., quando a audaciosa legislação de Solon determinou, sob o seu signo, os direitos e os deveres dos cidadãos. No século seguinte, Péricles implementaria em Atenas uma série de procedimentos institucionais ditos “democráticos”, declarando que o povo, agora “soberano”, “tomava nas mãos o seu destino” por meio dessa institucionalidade recém-criada: doravante, a *ecclesia*, ou assembleia do povo, possuía todos os poderes para conduzir os destinos da *polis* (BERNARDI, 1999, p. 17). Se, conforme sua etimologia, a democracia designa tanto ontem quanto hoje o regime político no qual “todo poder emana do povo” e designa como “cidadãos” aqueles que realmente detêm o poder de conduzir a vida da

/ na *polis*, podemos pensar, então, que talvez haja alguma coisa que aproxima as diferentes experiências ditas “democráticas” registradas no curso da história.

Para o filósofo e psicanalista francês de origem grega Cornelius Castoriadis³², o povo é soberano numa democracia na medida em que aquilo que caracteriza os regimes democráticos é a possibilidade que uma comunidade política (os ditos “cidadãos”) tem de instituir e de atualizar o conjunto das normatividades (*nomos*) que regulam o viver junto. Esse processo de instituição e de atualização de normatividades é realizado através daquilo que o autor compreende como um “exercício público e reflexivo” (CASTORIADIS, 2007, p. 237) no qual se explicita que as *instituições e as normatividades (leis) que fazem a polis não têm uma origem natural ou transcendental, mas social*. Esse “exercício”, conforme o autor, é explícito porque se realiza publicamente, ou seja, porque tem a esfera pública como seu palco, e é reflexivo porque a partir do momento em que se afirmam como inventor de suas próprias normatividades, os cidadãos discutem - e disputam - os rumos da vida em comum. Em outras palavras, esse exercício é reflexivo porque se realiza discursivamente e é porque se realiza por meio do discurso que o porvir de uma comunidade política não tem um *telos* natural ou transcendentalmente determinado.

“Tomar a vida nas mãos”, nesse sentido, tem duas ressonâncias fundamentais: a primeira delas é que, diferentemente das sociedades animais (que têm no instinto gregário a *mesura* [medida] da vida em comum), a comunidade política é aquela que se encontra desprovida de uma medida que regule a *com-vivência* e que, por essa razão, precisará inventar um *nomos* que viabilize o viver junto; a segunda é que a invenção de um *nomos* pelos cidadãos lança a comunidade política numa temporalidade que difere do tempo teleológico da Natureza: a comunidade política democrática inventa seu próprio *telos* – ela é *autoteles*.

O objetivo deste capítulo não é fazer uma exegese desse momento histórico decisivo, mas sim mostrar de que forma a invenção de um modo democrático de viver junto pelos antigos deixou-nos um conjunto de noções e de reflexões que nos ajudam abrir novas vias para pensar os impasses de nosso tempo. Em meio às variações e inflexões que acompanharam a democracia, preferimos, então, abordar algumas noções que nos ajudam a situar o que está em jogo em sua “origem”, quando uma civilização – a grega – “inventa” um modo inédito de se responder ao problema da vida em comum. Tomarei, como referência as discussões que Castoriadis promove no primeiro ano desses seminários (1982-1983),

³² Na companhia de Claude Lefort, Castoriadis inscreveu na cultura francesa uma destacada crítica de esquerda ao totalitarismo stalinista, notavelmente através do grupo (e da revista) *Socialisme ou Barbarie* (1949 -1950).

dedicado especialmente à sustentação do argumento de que tanto a filosofia quanto a democracia surgem num mesmo contexto cultural – contexto cultural que o autor busca compreender a partir de uma profunda análise do “imaginário” que os poetas gregos, em especial Homero e Hesíodo, ajudaram a consolidar na Grécia pré-filosófica e pré-democrática. Nas palavras do autor, “o que faz a Grécia não é a medida e a harmonia, tampouco a verdade como procedimento de desvelo. O que faz a Grécia é o problema do não sentido e do não ser”³³ (CASTORIADIS, 2004, p. 86), e é essa questão relativa a uma carência de “sentido” e de “ser” – ou seja, de alguma coisa que permanece aberta, não totalizada – que opera como espécie de condição necessária, embora nunca plenamente suficiente, para as experiências democrática e filosófica.

Em linhas muito gerais, poderíamos dizer que a posição de Castoriadis não é a de um nostálgico em relação à experiência da *polis* democrática grega como a de um passado glorioso e para sempre perdido. O que interessa ao autor é, antes de tudo, analisar o “travail critique” (trabalho crítico) (CASTORIADIS, 2004, p. 11) que a sociedade grega empreendeu sob si mesma e que permitiu, então, a invenção da “forme de vie collective democratique” (forma de vida democrática) (CASTORIADIS, 2004, p. 35).

Castoriadis compreende que essa forma de vida coletiva inventada sob o signo da democracia implica uma verdadeira ruptura com todos os outros modos de se constituir as balizas de uma vida em comum conhecidas até então: a partir do momento em que se opera essa ruptura que consiste na invenção da *polis* democrática, um conjunto de indivíduos (agora denominados cidadãos) se atribui a função de autoria das leis que devem reger a vida coletiva e, assim, se reconhece como responsável por aquilo que acontece na *polis*. Desde então, o posicionamento da coletividade torna-se claramente este: não há qualquer fonte extra-social, divina, transcendente para as leis. Em outras palavras, não há uma referência exterior ao campo social capaz de indicar os critérios do bem e do mal, do justo e do injusto, o que nos remete, então, a uma questão bastante precisa: que critérios podem servir de referência para o agir humano quando falta a norma (a lei) da lei³⁴? (CASTORIADIS, 2004, p. 36). Cito:

Não há, na Grécia, Deus que tenha dito o que quer que seja a Moisés. [...]. O problema que se coloca então é aquele relativo à autolimitação da coletividade, quer

³³ Ce qui fait la Grèce, ce n'est pas la mesure et l'harmonie, ni une évidence de vérité comme dévoilement. Ce qui fait la Grèce, c'est la question du non-sens ou du non-être” (CASTORIADIS, 2004, p. 86).

³⁴ “La norme de la loi” (CASTORIADIS, 2004, p. 36).

dizer, aquele relativo aos meios pelos quais a coletividade política pode colocar limites à sua própria atividade³⁵. (CASTORIADIS, 2004, p. 36).

É por essa razão, aliás, que Castoriadis trata a tragédia como uma “instituição propriamente democrática”³⁶ (CASTORIADIS, 2004, p. 37). Sem que precisemos nos demorar neste ponto, podemos pensar em grandes linhas que a tragédia coloca em cena precisamente a condição do humano como aquela para a qual o “agir” decorre de uma experiência com a possibilidade da realização de escolhas, de rotas, sem que isso signifique, contudo, que tenhamos domínio sobre as consequências da ação e tampouco que sejamos autores individuais de sua significação. Agir, lembra-nos Arendt, é dar início a um processo cujo curso, irreversível, não pode ser controlado, e cujo fim não pode ser antecipado. A ação, sustenta a autora, abre uma “cadeia de acontecimentos cujo resultado final o ator é absolutamente incapaz de conhecer ou controlar de antemão” (ARENDRT, 2014, p. 91).

Como grande festa popular, a tragédia tem um lugar fundamental nessa forma de vida porque expõe aos expectadores que a irrupção da desmedida (*hubris*) é, para a experiência humana, uma espécie de fundamento. Será precisamente em torno disso que irrompe como incontrolável, imponderável e excessivo – isso que faz desmoronar a ambição humana do controle sobre os efeitos do agir e que coloca em jogo as condições de que depende a vida em comum: Castoriadis, nesse sentido, acompanha Hannah Arendt ao sustentar que o pensamento político de Platão é uma clara resposta às fragilidades inerentes ao modo de vida democrático, ou seja, uma resposta aos impasses que emergem na *polis* na qual uma comunidade humana ambiciona se autogovernar. Em outras palavras, é como se Platão descreditasse que uma fratria pudesse se autogestionar e será esse descrédito que impulsionará o filósofo a estabelecer, por meio de sua ontologia, um ponto uma referência transcendente (extra-social, portanto) para os assuntos humanos.

Como dizíamos anteriormente, Castoriadis compreende que todos os componentes necessários para o nascimento da filosofia e da democracia se encontravam latentes na “captação imaginária” do mundo por parte dos gregos – um conjunto de concepções articuladas pela poesia e pela mitologia gregas desde o século VIII a.C., fundamentalmente em Homero e em Hesíodo. Destaco duas, em especial.

A primeira diz respeito à noção de que o *cosmos*, o “universo ordenado”, jamais pode recobrir completamente o *caos*, que é uma espécie de abertura primordial e insuperável.

³⁵ Il n’y a pas, en Grèce, de Dieu qui ait dit quoi que ce soit a Moïse [...]. Le problème qui se pose alors est celui de l’autolimitation de la collectivité, c’est-à-dire, des moyens par lesquels la collectivité politique peut mettre des freins à sa propre activité (CASTORIADIS, 2004, p. 36).

³⁶ Institution proprement démocratique (CASTORIADIS, 2004, p. 37).

Tudo o que consta na mitologia e nos poemas homéricos tem como ponto de partida a compreensão do mundo como incompreensível: o cosmos não tem, a princípio, um sentido humano; ele não é feito para o homem, tampouco contra o homem, e será como efeito do *logos* (do discurso) que os humanos logram a significação sempre parcial, contingente, do mundo. Essa apreensão do mundo como sendo originariamente potência constitui, para o autor, uma primeira condição de possibilidade para o nascimento da democracia. Para Castoriadis, essa imagem de um *caos* que se impõe ao cosmos nos ajuda a pensar o problema da “desmedida” (*hubris*) para a vida da *polis*: há, no mundo dos humanos, forças e impulsos que não se submetem à lei, ou seja, que impelem os humanos à dissolução dos laços que os ligam, razão pela qual a impossibilidade, aqui, implica a necessidade da constante refundação do *nomos* que instaura e preserva as condições da vida em comum.

Em estreita relação com essa característica do universo imaginário grego de um caos anterior e resistente à ordem relativa ao cosmos, encontra-se, também, uma qualidade fundamental da religião grega: a ausência de revelação. De fato, não há no culto dos gregos uma verdade revelada, luminosa, que demarque claramente o campo da ação humana: à religiosidade grega faltam autoridades transcendentais. Confrontando esse traço da religiosidade grega com aquele que demarca a tradição das três religiões monoteístas (judaísmo, cristianismo, islamismo), Castoriadis ajuda-nos a pensar que a democracia implica a invenção de uma forma de viver junto na qual um coletivo humano se percebe desamparado de uma autoridade transcendente que venha a determinar os destinos da *polis*. A *polis* é o efeito da ação, ou seja, não tem uma existência anterior ao ato mediante o qual o *nomos* é inventado e reinventado:

Todo cidadão ateniense pode propor uma lei à assembleia, que pode então eventualmente aprová-la; mas todos os demais cidadãos podem, em seguida, submeter o cidadão autor da proposta ao tribunal e sustentar que ele deve ser condenado por haver impelido o corpo soberano, a *ecclèsia*, a assembleia do povo, a votar uma lei injusta. [...]. Esse procedimento remete-nos a uma concepção de democracia como um regime sem qualquer norma exterior si mesmo. Cabe aos cidadãos, então, não somente fazer a lei como também responder à questão: o que é uma lei justa, uma boa lei? E isso sem abrir qualquer livro sagrado, sem escutar qualquer profeta – não há profetas³⁷. (CASTORIADIS, 2004, p. 55-56).

³⁷ Tout citoyen athénien peut proposer une loi à l'assemblée du peuple, et celle-ci peut éventuellement l'approuver ; mais n'importe quel autre citoyen peut ensuite traîner le citoyen auteur de la proposition devant un tribunal et le faire condamner pour avoir poussé le corps souverain, l'*ekklèsia*, l'assemblée du peuple, à voter une loi injuste. [...] Cette procédure renvoie à une conception explicite de la démocratie comme régime sans aucune norme extérieure à lui-même. Il revient donc aux citoyens non seulement de faire la loi mais de répondre à la question: qu'est-ce qu'une loi juste, une bonne loi ? Et cela sans ouvrir aucun livre sacré ni écouter un prophète – il n'y a pas des prophètes. (CASTORIADIS, 2004, p. 55-56).

Como diz Castoriadis, os poemas e os mitos gregos não são religiosos e nem proféticos: seus autores são os poetas, e os poetas não proíbem e não prometem nada – eles simplesmente dizem, e ao fazê-lo, nada revelam. Essa ausência de dogmas estabelecidos e de autoridades justificadas transcendentemente teria permitido aos gregos inventar a democracia como “forme de vie collective” (forma de vida coletiva) na qual um “corps de citoyens” (corpo de cidadãos) se considera autônomo e responsável para se governar legislando (CASTORIADIS, 2004, p. 36).

Para Castoriadis, a ausência de justificacionismos éticos e a constante ameaça da *hubris* (desmesura) sobre os laços de que depende a vida da comunidade política somam-se à bastante conhecida oposição que os sofistas, os primeiros filósofos políticos, estabeleceram entre a *physis* (natureza) e o *nomos* (lei). Ao contrário do que o preconceito metafísico nos leva a crer, as questões expressas nos escritos sofistas não são meros jogos retóricos, mas situam os principais problemas filosóficos que emergem com o advento da *polis* democrática no século VI a.C. O mais importante exemplo das investigações dos sofistas em torno da *polis* – investigações que nos ajudam a compreender a democracia como um modo de viver junto sem a medida (medida) natural e sem quaisquer normas transcendentais – desdobra-se em torno do Mito de Prometeu, narrado por Protágoras.

4.2.1. O mito de Prometeu

O mito de Prometeu nos conduz ao tempo imemorial em que os mortais (homens, animais e plantas) ainda não existiam: “Houve um tempo – diz Protágoras - em que só havia deuses” (PLATÃO, 320c10). Chegado, então, o momento certo para o nascimento de todas as criaturas mortais, “os deuses modelaram-nas, no interior da terra” e delegaram aos irmãos Epimeteu e Prometeu a tarefa de conceder a cada uma delas os seus atributos / características específico(a)s.

Solicitando que Prometeu o deixasse conduzir o processo, Epimeteu decide conceber a natureza específica de cada tipo de vivente do seguinte modo: distribuiria a cada um dos seres particulares e a cada uma das espécies o conjunto de características requeridas pelo habitat e pelo tipo de vida que lhes seria próprio. A Prometeu caberia, por seu turno, o papel de uma espécie de “supervisor” do trabalho do irmão.

Concedendo, num primeiro momento, o pelo e a pele que mantêm o corpo aquecido àqueles que viveriam no frio e os meios adequados para que se refrescassem aqueles que viveriam no calor, Epimeteu equipava os mortais de todas as qualidades requeridas para a defesa contra o rigor das estações de Zeus; em seguida, Epimeteu selecionou, para todos os viventes, os alimentos constitutivos de suas dietas: a alguns reservou a erva do solo, a outros, o fruto das árvores. De modo igualmente equilibrado, distribuiu, também, as restantes qualidades: a alguns seria reservada a agilidade de que depende tanto a eficiência da defesa quanto a habilidade para o ataque, a outros a força, etc. Por fim, pensou Epimeteu, seria preciso conceder o instinto gregário àqueles que vivem junto a outros da mesma espécie, algo dispensável para todos os demais que viveriam, então, sós. “E fez tudo com cautela, para que nenhuma espécie se extinguisse”³⁸ (PLATÃO, 321a).

Terminado o processo por meio do qual todos os viventes são brindados com uma natureza específica, Epimeteu percebe que havia esquecido do humano: gastara, com as demais espécies, todos os atributos de que dispunha. Fruto do esquecimento de Epimeteu, o homem será, portanto, o peculiar tipo de animal para o qual faltou uma Natureza: “tendo ficado sem ser beneficiada a geração dos homens, Epimeteu viu-se, por fim, sem saber o que fazer com ela” (PLATÃO, 322d25). É então que Prometeu entra em cena: o que fazer diante do esquecimento do irmão? Num ato intempestivo, Prometeu rouba o fogo de Atenas e o entrega aos humanos - esses seres criados *nus*. De posse da técnica, pensou Prometeu, o homem conseguiria, agora, superar as adversidades que a natureza lhe impunha.

Mas se por um lado, então, a técnica permite que o homem se defenda melhor das adversidades através de um maior domínio sobre a natureza, permite, do mesmo modo, a confecção de meios mais sofisticados de domínio dos homens entre si. Preocupado com o futuro dos humanos, Zeus, então, dá a Hermes a missão de levar aos homens aquilo que lhes permitiria ligarem-se uns aos outros. E Hermes leva aos humanos a amizade e a justiça. Disse, por fim, Zeus a Hermes: “estabelece, pois, em meu nome, uma lei que extermine, como se se tratasse de uma peste para a cidade, todo aquele que não for capaz de partilhar de respeito e de justiça” (322d).

O mito de Prometeu situa-nos os elementos que estão em jogo nessa mudança cultural de que nos fala Castoriadis: é um mito de origem da polis. O mito nos leva a conceber

³⁸ O que importa destacar aqui é aquilo que se associa à ideia de que os animais podem contar, desde o seu nascimento, com esse conjunto de atributos físicos e de potências em termos de comportamento que não só lhes permite resistir às adversidades do meio que lhes é próprio como termina por conferir-lhes o lugar que cada um deve ter na ordem da natureza. Para os gregos, a relação dos animais com o seu meio é regulada por uma *mesura* (medida) que é relativa à própria Natureza.

a origem da polis a partir do que seria a fragilidade humana: o homem carece de uma natureza e é esse o motivo pelo qual sempre precisa de um outro, de um semelhante; ele é incapaz de viver isolado e a cidade vem justamente remediar esse estado de fragilidade. O surgimento da moralidade, se acompanhamos o mito, seria um epifenômeno do surgimento da *polis*: a moralidade é cidadina, ou seja, política, e as leis surgem como elemento fundamental nas cidades. Resumamos o mito:

1. Num primeiro plano, portanto, temos uma narrativa acerca da nudez humana: o homem é criado nu, sem uma natureza; num segundo tempo, a produção e a manipulação de artefatos constituirá uma espécie de suplência a essa condição de nudez. Mas com a técnica se desenvolverão, todavia, meios cada vez mais sofisticados de os homens se destruírem mutuamente: privados do instinto gregário, a guerra de todos contra todos será inevitável. A técnica, note-se, não torna o homem “competente” para viver junto. Nesse ponto, portanto, encontramos a conclusão do mito: a polis opera como uma espécie de “suplência” para a fragilidade humana, pois implica a constituição do espaço político que se funda nos laços de amizade e na instauração do princípio da justiça entre os humanos. O surgimento da *polis*, se acompanhamos o mito, seria, portanto, um epifenômeno do surgimento da amizade entre os homens;
2. Valendo-se da polarização técnica / política apresentada no mito, Protágoras mostra que o saber técnico é “distribuído” aos humanos de modo desigual, o que não ocorre com a moralidade e o princípio da justiça: todos os humanos receberam uma mesma “porção” do sentimento da amizade e da justiça. Mas embora a moralidade seja “natural”, uma educação é requerida para fazê-la “desabrochar”. A moralidade é, assim, latente no humano e será preciso, por isso, que os adultos – e as instituições da *polis* – se encarreguem de sacá-la do estado potencial em que se encontra.
3. Num terceiro e último plano, através do mito de Prometeu o narrador Protágoras sustenta a necessidade de se ensinar aos jovens as virtudes necessárias para o modo de vida político (ou seja, para a vida na *polis*). Protágoras se apresenta como alguém que tem um tipo de saber sobre as virtudes requeridas para esse modo de vida e, mais do que isso, como alguém que pode ensiná-las em troca de

pagamento. As virtudes morais são necessárias à vida na *polis* e somente uma educação é capaz de cultivá-las. A *polis*, nesse sentido, não é fruto da natureza, não nasce por natureza, mas por meio de uma educação política.

Quando retornamos, a partir do mito de Prometeu, às reflexões de Castoriadis sobre a invenção da democracia pelos gregos, podemos, então, fazer as seguintes associações:

- A democracia implica concebermos que o conjunto de leis/normas que regem a vida em comum é sempre contingente, pois nada tem a ver, como vimos, com leis transcendentais ou “medidas” naturais. O que não é contingente, no entanto, é aquilo sem o qual a existência da *polis* não seria possível: são os laços de amizade que fundam e preservam o espaço político;

- A *polis* tem uma fragilidade intrínseca: há algo da desmedida (*hubris*) que ameaça constantemente o espaço político;

- Para Castoriadis a democracia é o regime sem qualquer norma exterior a si mesma: os cidadãos são os responsáveis pelo destino da *polis* (pelos destinos da vida em comum), uma comunidade sem *telos*. Para o autor, o nascimento da democracia anda de mãos dadas com a filosofia na medida em que a construção da *polis* democrática possibilitava uma experiência até então inédita na história das civilizações: o regime democrático nos coloca diante de uma comunidade que se vê imbuída de legislar sobre si mesma e para si mesma, ou seja, de inventar as leis para a vida em comum. Essa é a razão, note-se, para que Castoriadis compreenda o advento da democracia como uma espécie de “filosofia em ato” (Castoriadis, 2004): ao se perguntarem pelos fundamentos de uma lei justa sem qualquer critério transcendente que lhes pudesse “definir” o que vem a ser a justiça, os gregos não incorreram num justificacionismo ético.

LINHA DE TRABALHO III

A terceira linha de trabalho desta tese se desdobra em três ensaios. O primeiro deles tem como objetivo situar a incursão de Freud no campo da educação e propor algumas considerações acerca da diferença entre uma educação profilática e uma educação para a realidade – modo como Freud se referiu a uma *praxis* educativa implicada com o porvir da civilização. Retomo aqui, também, a discussão sobre o engajamento da escolarização com a promoção de uma “sociabilidade democrática” ressaltando que, numa República Democrática, a escola é um dispositivo societário implicado com a reinvenção do pacto fraterno e, portanto, responsável com a *transmissão do espírito da Lei*. Lajonquière (1999) ajuda-nos a não reduzir o horizonte da educação para a experiência democrática ao jogo das moralidades que parecem marcar nosso tempo – moralidades que podem guardar consigo a melhor das intenções. Nesse sentido, trato de destacar que há pelo menos um modo incorrer nessa redução: refiro-me às ações educativas que partem da suposição de que há meios adequados (o currículo, os temas transversais, etc.) para se alcançar o fim desejado (no caso, o aprofundamento de uma ética fraterna, de uma sociabilidade democrática). Essa ilusão se sustenta basicamente numa desconsideração: desconsidera-se que o que pode de fato instaurar modos mais fraternos de vivermos juntos é o compromisso da escola e de seus agentes com a veiculação das leis que fundam a polis democrática. Essas leis, tal como bem nos lembra Lajonquière, *não são a Lei, mas transmitem o seu espírito*.

O segundo ensaio busca desenhar a conflitiva do sujeito com o pequeno outro – o semelhante – como operador da reflexão sobre as ações educativas que têm por objetivo a promoção da “sociabilidade democrática”. Parto, para isso, de algumas reflexões de Lacan e da obra de Clarice Lispector para sustentar que *o semelhante entra no campo narcísico do sujeito como uma ameaça imaginária*. No ensaio sobre o estágio do espelho, Lacan enfatiza a função do outro como essencial para que a criança se mova do encantamento alienante em relação à própria imagem especular e é esse movimento em relação a uma imagem totalizada que pode fazer com que o semelhante venha a ser um objeto de ciúme, de interesse, de ódio e de identificação. Isso nos permitirá conceber, no último dos ensaios, a escola como uma arena implicada com aquilo que a psicanalista Maria Rita Kehl denomina “socialização do narcisismo” (Kehl, 2000). Para compreender o que essa socialização implica e as relações dessa noção com aquilo que num primeiro momento desenvolvemos em torno da noção de “sociabilidade democrática”, destaco, então, dois pontos:

- i)* as identificações horizontais se dão entre semelhantes e não excluem a identificação fundadora, vertical, em relação ao pai;

- ii)* essas identificações fraternas, que são “secundárias em relação ao Eu ideal e horizontais em contraposição às identificações verticais com os ideais paternos”, estão implicadas na travessia em relação a uma primeira e fundante ilusão identitária (KEHL, 2000, p. 39). Como nos dá provas o curso da história, essa ilusão sempre requer a produção do fantasma do duplo perseguidor que precisa ser destruído antes que destrua nossa unidade imaginária.

V – EDUCAÇÃO E VICISSITUDES DAS FRATRIAS

A História, que se abre em *Totem e Tabu*, encaminha-nos a uma luta que suspende qualquer certeza acerca do futuro da civilização: a tendência à união (*Einigung*), que já se manifesta no assassinato do pai da horda e depois se realiza, outra vez, no banquete totêmico, entra em conflito com um polo de destrutividade a ela oposto: Eros *versus* Tanatos. Nenhuma dessas duas forças pode sobrepujar totalmente a outra – elas abrem uma linha de tensão por onde se desdobrará a vida humana.

Como vimos, a cultura se estabelece por meio da restrição de gozo, e se retomamos o mito de *Totem e Tabu*, identificamos o primeiro êxito cultural no pacto por meio do qual os irmãos se restringem mutuamente as satisfações com as quais o pai primevo se deleitava, sem qualquer limite, na condição do *Um-exceção*. Estabelecida pela supressão da liberdade individual, a civilização tem o seu futuro atrelado, portanto, à constante reafirmação desse pacto. Mas como se realiza, no suceder das gerações, esse processo de suspensão dos pendores egoístas / narcísicos que tendem a sobrepor as reivindicações da satisfação individual à restrição de gozo reivindicada na produção da vida em comum?

Freud desconsidera, de saída, a hipótese de que somos “bons” e “nobres desde o nascimento” (FREUD, 1915a/2010, p. 163). Uma segunda resposta a essa indagação parte, então, do pressuposto de que é um eventual “processo de desenvolvimento” que se desdobra pela influência da educação e do ambiente cultural o responsável “substituição” de nossas más inclinações por aquelas centradas no “bem” (FREUD, 1915a/2010, p. 163). Também essa segunda resposta é refutada por Freud, pois não existe extirpação do mal: a investigação psicanalítica mostra, isto sim, que a condição do humano é marcada por “impulsos instintuais de natureza elementar” que são comuns a todos os indivíduos e que simplesmente têm por meta a satisfação (FREUD, 1915a/2010, p. 163). Esses impulsos, tal como já sublinhado, não são bons nem maus em si e é apenas por efeito da relação que eles mantêm com as exigências da cultura que nós os classificamos, a eles e às suas manifestações, desse modo. Assim, impulsos tidos como maus pela comunidade humana – o egoísmo e a crueldade, exemplificava Freud -, estão, na verdade, aqueles que seriam “primitivos” (originais). Seguindo essa linha de raciocínio, Freud identificará que a “transformação” de impulsos maus em impulsos socialmente reivindicados deve ser fruto da ação de dois fatores: um interno (a necessidade de amor) e um externo (a pressão da educação e do ambiente cultural).

O fator interno consiste na influência que o erotismo (o trabalho de Eros) exerce sobre as moções egoístas. Pela intromissão dos componentes eróticos, os “impulsos” egoístas são

“transformados” (nunca de todo, ressaltemos) em sociais. Esse fator, segundo o psicanalista, reverbera a necessidade de amarmos e de nos sentirmos amados: aprendemos, com o tempo, a estimar as possibilidades que Eros nos aporta e é essa estima, então, que motiva os atos de renúncia à satisfação das pulsões eminentemente egoístas.

Em *Psicologia das massas* (1921) Freud nos dá um exemplo desse processo: a concorrência e a rivalidade entre irmãos, associada ao desejo de se monopolizar o afeto parental e a posse dos objetos, só é refreada em função do temor da perda do amor dos pais: é o medo da perda do afeto parental aquilo que mobiliza o recalque de algumas das tendências agressivas e egoístas na criança pequena, constituindo-se, então, como o móbil do que o psicanalista denomina, nesse ensaio, de “sentimento de comunidade” (FREUD, 1921/2011, p. 125).

O segundo fator de transformação, este de natureza “externa”, é a coação exercida pela educação e que prossegue seu influxo por meio das demandas do “ambiente civilizado” (FREUD, 1915a/2010, p. 163). A civilização, destacamos novamente, foi adquirida pela renúncia à satisfação irrestrita das pulsões e exigirá, de cada “recém-chegado”, essa mesma renúncia. De modo resumido, portanto, o processo civilizatório, segundo Freud, deverá apoiar-se no esforço conjugado entre Eros e as demandas que emergem como efeito da vida em comum: submetidas ao trabalho de Eros e à pressão do “ambiente civilizado”, as pulsões egoístas convertem-se, pouco a pouco, em pulsões cuja satisfação deverá ser contornada pelos preceitos sociais, ou seja, cuja satisfação, sempre parcial, será alcançada apenas como efeito do “desvio” requerido pela cultura. Voltaremos, a seguir, à dimensão da educação. Antes, porém, tomemos essa ideia de demandas do ambiente civilizado pois é em torno dessa noção que Freud buscará destacar uma das fontes da ilusão que marcou sua época – ilusão essa que o ajuda a pensar a relação entre o educar e o devir da civilização.

5.1. Ideal e ilusão

Em *Considerações atuais sobre a guerra e a morte*, escrito em 1915, Freud diz que a guerra que eclodira no ano anterior entre os países de “raça branca” havia despertado um profundo e generalizado sentimento de “desilusão”.

Esperávamos que as grandes nações de raça branca, dominadoras do mundo, às quais cabe a liderança da espécie humana, que sabíamos possuírem como preocupação interesses de âmbito mundial, a cujos poderes criadores se deviam não só nossos progressos técnicos no sentido do controle da natureza, como também os

padrões artísticos e científicos da civilização — esperávamos que esses povos conseguissem descobrir outra maneira de solucionar incompreensões e conflitos de interesse. [...] Poder-se-ia supor que essas nações adquiriram tanta compreensão do que possuíam em comum, e tanta tolerância quanto a suas divergências, que 'estrangeiro' e 'inimigo' já não podiam fundir-se num conceito único. (FREUD, 1915a/2010, p.159)

No mesmo ano, em *A transitoriedade*, Freud destaca que aquela guerra acabaria por subtrair a beleza do mundo e o orgulho de toda uma civilização que atrelou a sua incrível capacidade de produção nos terrenos da técnica, da ciência, da filosofia e das artes à esperança de um possível triunfo final sobre as divergências entre as nações e as raças. A guerra irrompe revelando, sem qualquer pudor, toda a “nudez” de nossa vida pulsional e soltando, enfim, de dentro dos indivíduos da mais alta cultura, os “maus espíritos” que pareciam ter sido “domados, para sempre, por séculos de ininterrupta educação pelas mais nobres mentes” (FREUD, 1915a/2010, p.162).

Como sublinhado anteriormente, duas coisas, em especial, pareciam provocar uma grande desilusão. A primeira diz respeito à “pouca moralidade” mostrada exteriormente por nações que internamente se apresentavam como guardiãs das mais altas restrições morais. Os Estados civilizados, diz Freud, não apenas não souberam solucionar os conflitos como “fizeram dos homens perpetradores de atos de crueldade, perfídia, traição e rudeza que pareciam impossíveis, devido à incompatibilidade com seu grau de civilização” (FREUD, 1915a/2010, p.162). A segunda causa desse profundo sentimento de desilusão com a guerra remete-nos à brutalidade expressa pelo comportamento de indivíduos que, “como membros da mais elevada cultura humana”, pareciam não ser capazes “atos semelhantes”.

Mas essa desilusão – dirá Freud – fundava-se numa profunda ilusão a que todos pareciam haver-se entregado: a guerra, com todas as suas atrocidades, rebentara revelando que todo o progresso obtido nos campos do saber, da técnica e das artes e que todo o “arsenal” repressivo constituído pelas nações que aprenderam a nomear-se a si mesmas como “civilizadas” não haviam produzido, de fato, uma “verdadeira mudança pulsional”: mesmo nessas nações – diz Freud – um grande número de indivíduos têm atitudes que respondem às exigências da vida civilizada unicamente porque são habituados a obedecer, muito embora “nenhuma transformação de inclinações egoístas em altruístas se tenha operado” (FREUD, 1915a/2010, p.167). A ilusão, assim, assenta-se numa espécie de negação das origens torpes da civilização e remete-nos à esperança de que a civilização pudesse ser sinônimo de progresso, de superação – algo que marcou profundamente os ideais modernos. Mas – dirá Freud – o fato é que aquelas nações e aqueles cidadãos de alta cultura não haviam decaído tanto quanto se era levado a crer porque “nunca subiram tanto quanto acreditávamos”

(FREUD, 1915a/2010, p.167). A ilusão, assim, andou por um bom tempo de mãos dadas com a hipocrisia:

Quem é assim obrigado a reagir continuamente segundo preceitos que não são expressão de seus pendores instintuais vive acima de seus meios, psicologicamente falando, e pode objetivamente ser designado como um hipócrita, esteja ele consciente ou não dessa discrepância. É inegável que nossa atual civilização favorece de maneira extraordinária a produção de tal espécie de hipocrisia. Podemos ousar afirmar que ela está edificada sobre essa hipocrisia, e que teria que admitir profundas mudanças, caso as pessoas se propusessem a viver conforme à verdade psicológica. Portanto, existem muito mais hipócritas culturais do que homens realmente civilizados, podendo-se mesmo considerar o ponto de vista de que um certo grau de hipocrisia cultural seja indispensável para a manutenção da cultura, porque a aptidão cultural já estabelecida nos homens de hoje talvez não bastasse para essa realização (Freud, 1915a/2010, p.166-167).

Para Freud, a Primeira Guerra Mundial deixava claro que todos os avanços civilizatórios obtidos por uma Europa supostamente esclarecida pelas Luzes não foram capazes de aportar consigo as condições de possibilidade para a produção de uma vida em comum na qual os conflitos e o ódio entre as nações estivesse superado. O que Freud nos propõe, assim, é que a desilusão com a guerra parece ser a irmã gêmea da idealização da condição humana, e será precisamente a não idealização dessa condição aquilo que permitirá ao psicanalista localizar os impasses na produção de um comum.

A existência, em nós, de pendores agressivos é o fator que perturba nosso relacionamento com o próximo e aquilo que força a cultura a grandes dispêndios. Em consequência dessa hostilidade primária dos homens entre si, Freud assinala que “a sociedade aculturada está constantemente ameaçada pela ruína” (FREUD, 1930/2010, p. 125). O interesse da comunidade de trabalho não a manteria unida; as paixões determinadas por impulsos são mais fortes do que os interesses racionais.

Daí, portanto, o emprego de “métodos” que têm o propósito de estimular as identificações entre os humanos, e daí também o “mandamento ideal” de amar o próximo como a si mesmo - mandamento que “realmente se justifica pelo fato de nenhuma outra coisa se opor tanto à natureza humana original” (FREUD, 1930/2010, p. 125). Acontece, no entanto, que esse ideal do amor universal teve como efeito inevitável, no curso da história, a produção da intolerância da comunidade cristã contra aqueles que permaneceram fora dela, ou seja, contra todas as demais comunidades que se constituíram a partir da filiação a um outro pai. Por isso, Freud sentencia: “é sempre possível ligar uma quantidade maior de seres humanos no amor entre si quando restam outros para as manifestações de agressão” (FREUD, 1930/2010, p. 50). Ao exercício do amor entre os que pertencem a uma determinada

comunidade e do ódio àqueles que estão “fora” dessa comunidade, Freud (1930) denominou “narcisismo das pequenas diferenças”.

5.2. Narcisismo das pequenas diferenças

“Narcisismo das pequenas diferenças” é uma expressão cunhada pelo psicanalista para descrever o modo como comunidades forjam sua identidade cultural a partir da rivalidade que estabelecem com outras comunidades que em muitos aspectos lhes são bastante próximas territorial e culturalmente. Como exemplo, poderíamos pensar na relação entre brasileiros e argentinos, portugueses e espanhóis, franceses e belgas: alguns poucos traços de diferença entre esses povos servem à afirmação de um traço distintivo que marca a identidade de cada um deles por oposição ao vizinho.

Enquanto o narcisismo instaura um “eu” distinto de um “outro”, o narcisismo das pequenas diferenças instala o “nós” diferente daqueles que serão, então, os “outros”. Se isso é constitutivo das identidades coletivas e produz como “objeto cultural”, por exemplo, os chistes dos franceses sobre belgas, dos brasileiros sobre argentinos (e vice-versa), etc., pode também incitar, num outro plano, os conflitos fratricidas³⁹. Por meio dessa tese de que são as pequenas diferenças aquilo que situa as fronteiras imaginárias de que depende a construção das identidades, compreendemos, então, que a diferença que o outro / semelhante porta pode tanto demarcar a descontinuidade entre o nós e o eles, quanto ser o motor dos afetos que mobilizam o preconceito, o racismo e a segregação, por exemplo. Em outras palavras, o método para manter a coesão do grupo é o ódio contra aqueles que estão para além de suas fronteiras. Em sua feição hostil, portanto, o antagonismo inerente à constituição / produção das identidades é elevado ao seu paroxismo: é preciso eliminar aquele(s) cujo traço identificado como diferença não está em continuidade com minha / nossa unidade imaginária.

Daí porque, de acordo com Freud, sempre será possível ligar um grande número de pessoas pelo amor desde que restem outras tantas contra as quais será possível, então, exteriorizar a agressividade. Ou seja, os vínculos cooperativos baseados no amor ou em alguma forma de intersubjetividade primária só são realmente capazes de sustentar vínculos sociais na condição de dar espaço à constituição de diferenças intoleráveis alojadas em um exterior que será objeto contínuo de violência. Nesse sentido, tal como aponta Safatle (2016),

³⁹ Diferentemente da hostilidade, os chistes promovem a união entre os membros de uma comunidade por meio de uma satisfação relativamente inofensiva da tendência à agressão sobre o povo da outra comunidade.

“esses vínculos de amor permitem a produção de espaços de afirmação identitária” que são indissociáveis “de uma regulação narcísica de coesão social” (p. 48). Assim, é como se a conclusão a que Freud chegou a partir de seus estudos sobre a produção de coesão social revelasse o preço que se paga por toda ilusão identitária: a eliminação do outro.

Em Freud, portanto, o narcisismo das pequenas diferenças remete-nos àquilo que, no sujeito ou numa comunidade, resiste à diferença aportada pelo(s) outro(s) que está próximo, mas que habita o “outro lado” das fronteiras imaginárias requeridas na produção de toda identidade – individual ou coletiva; ou, se preferirmos, é uma noção que aponta para aquilo que em cada um de nós resiste à afirmação do outro como alteridade ao nosso narcisismo.

O mesmo Freud, porém, ajuda-nos a compreender que o “reconhecimento imediato da alteridade é metapsicologicamente impossível” (REINO & ENDO, 2011), brindando-nos com algumas importantes hipóteses que fomentam essa reflexão num pequeno artigo chamado *Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*, escrito em 1925. Desde bastante pequena – diz-nos Freud – a criança “resiste” em reconhecer a diferença anatômica entre os sexos, algo que fica claro nas primeiras hipóteses que elas formulam para explicar (e negar) as pequenas distinções entre o corpo do homem e o corpo da mulher.

O que Freud nos revela nesse escrito é que a primeira hipótese que a criança (se for um menino) formula quando vê a mãe, a irmã ou a babá “sem” algo que já identifica em si, no pai ou no irmão será, por assim dizer, uma hipótese que preserva aquilo em que se apoia o seu narcisismo: todos têm pênis. Confrontada com uma “falta” mas sustentada na tese de que todos têm pênis, ou seja, na hipótese de um monismo fálico, a criança então responderá a essa diferença entre as anatomias com uma convicção: o pênis faltante no corpo da mulher um dia irá crescer. O que Freud nos aponta, com isso, é que nesse tempo primordial a criança “nega” (ato psíquico) aquilo que lhe chega por meio de seu encontro com corpos de homens e de mulheres e que será precisamente esse processo de resistência ao reconhecimento da diferença o que nos permite conceber os impasses relativos à inscrição psíquica da diferença sexual em sua íntima relação com o reconhecimento da castração.

Castração, aqui, é um termo que não deve ser associado aos já desgastados clichês de que em Freud tudo se reduz ao ter ou não ter pênis. Se bem que essa dimensão seja destacada por Freud (o reconhecimento da diferença passa, sim, pela inscrição psíquica da diferença sexual), ela comporta, no entanto, uma outra dimensão bem mais complexa e bem mais interessante: frente à hipótese do monismo fálico, a diferença que marca o corpo da mulher (diferenciando-o do corpo masculino) avistada pela criança acabará por colocar em xeque uma das ilusões que fundam nossa vida psíquica, a saber, a ilusão da completude, uma vez

que ou nos falta algo (o pênis) ou estamos sempre na iminência de perder algo de que dispomos (de ter nosso pênis castrado). Com isso, vemos que não se trata de que o pênis (ou a sua ausência) ser o centro de uma discussão sobre os impasses da relação do sujeito com aquilo que, do outro, lhe chega como diferença, mas de tomarmos o tempo da inscrição psíquica da diferença anatômica entre os sexos, na criança, como aquele no qual o sujeito em constituição tem de lidar com as primeiras experiências que colocam em jogo a impossibilidade da totalidade da imagem corporal – “um dos nomes do narcisismo” (REINO & ENDO, 2011). O narcisismo, esse suposto amor que nutrimos por nós mesmos, é de tal modo rígido e conservador que qualquer “desvio” que reconheçamos no outro pode ser tomado, por nós, como uma afronta. Portanto, é quase como se pudéssemos dizer assim: quase tudo que difere de mim me ameaça (REINO & ENDO, 2011). Não há, então, como reconhecermos o outro sem que algo de nosso narcisismo seja abalado (veremos isso no capítulo seguinte). É com base nos impasses experimentados pelo sujeito para que o outro, enquanto alteridade, ganhe registro, que Freud argumentará, então, que todas as tentativas que buscaram erradicar o mal não produzem senão o mal (FREUD, 1930).

Desse modo, aquele mesmo mecanismo em jogo no laço produzido pela lógica do amor cristão (amor para com aqueles que comungam da mesma fé, ou seja, para com todos aqueles que se reconhecem como irmãos na medida em que se filiam ao mesmo pai imaginário) será identificado por Freud também em algumas experiências políticas. Se o sonho da supremacia alemã precisou insuflar o ódio aos judeus, na Rússia comunista, por outro lado, o projeto revolucionário teve como seu principal “apoio psicológico” (FREUD, 1930/2010, p. 51) a mobilização do rechaço contra os burgueses. Cito:

Os comunistas acreditam ter encontrado o caminho para a redenção do mal. O homem é inequivocamente bom, bem intencionado em relação ao próximo, mas a instituição da propriedade privada corrompeu sua natureza. A posse de bens privados dá poder ao indivíduo e, assim, a tentação de maltratar o próximo; àquele que é excluído da posse não resta senão rebelar-se hostilmente contra o opressor. Caso a propriedade privada fosse abolida, todos os bens fossem tornados comuns e permitido a todos o seu usufruto, a malevolência e a hostilidade entre os homens desapareceriam. Visto que todas as necessidades estariam satisfeitas, ninguém teria motivo para ver no outro o seu inimigo. [...]. Nada tenho a ver com a crítica econômica ao sistema comunista, não posso averiguar se a abolição da propriedade privada é oportuna e vantajosa. Mas posso reconhecer seu pressuposto psicológico como uma ilusão insustentável (FREUD, 1930/2010, p. 51).

O que Freud busca sustentar aqui é que a supressão da propriedade privada talvez elimine, de fato, um dos grandes móveis da agressividade humana. Mas esse fator, contudo, talvez não seja o mais poderoso. Depois que se suspendesse o direito pessoal aos bens

materiais e que se estabelecesse a igualdade em todos os demais aspectos, e depois que houvesse uma completa liberação sexual capaz de superar todas as amarras vinculadas à ideia da posse do objeto sexual – depois de tudo isso, enfim, a agressividade e a rivalidade permaneceriam sendo o “traço indestrutível” da condição humana (FREUD, 1930/2010, p. 51). Para Freud, portanto, a instauração de uma igualdade no plano econômico não poderia levar os russos a superar as ambivalências inerentes às relações sociais e seria uma “ilusão” pensarmos em alguma forma de projeto emancipatório que viesse a substituir, enfim, nossa condição por uma outra – esta isenta de conflitos e de antagonismos (FREUD, 1932/2010, p. 255). Novamente, portanto, o que se destacava no projeto da revolução bolchevique era o mesmo fator em jogo no exemplo do sonho / delírio germânico: um dos métodos para se produzir / manter a coesão do grupo é a identificação de um outro que venha a figurar como objeto de um ódio compartilhado – ódio que fortalece os laços entre aqueles que formam um “nós” a partir da identificação e da nomeação daqueles que são “eles”, os outros a serem excluídos, eliminados. Nesse sentido, Stavrakakis (2007) nos recorda que todas as utopias constituídas em torno da imagem de um Novo Mundo, ou seja, um mundo harmonioso e reconciliado consigo mesmo, implicaram um nefasto processo de eliminação dos antagonismos inerentes ao político. A promessa da superação dos antagonismos é o ponto de partida de todo projeto totalitário.

O que esperar, então, do futuro da civilização? Depositaremos nossas esperanças nos ideais de progresso e de superação daquilo que parece ser constitutivo de nossa condição humana? Ou trataremos de atravessar essa ilusão suportando, coletivamente, o peso da “realidade” por meio da aposta numa *práxis* política e educativa que leve em conta o impossível que inviabiliza a totalização de qualquer projeto emancipatório? Ainda que Freud tenha vislumbrado a face da ilusão nesse projeto da emancipação do espírito humano, a entrada do psicanalista no campo da educação parece ter sido marcada por um certo pendor de ilusão. Freud mesmo não teria escapado de ser tocado pelos ideais de seu tempo.

5.3. Freud e a educação

Tal como nos lembra Lajonquière, Freud não é um pedagogo porque não realizou qualquer investigação mais ou menos sistemática sobre os fins e os meios da educação familiar ou escolar e porque “não propôs nenhuma meta, ou patamar de desenvolvimento, padrão de comportamento ou nível de performance a serem atingidos pelas crianças graças a

determinadas e renovadas intervenções adultas ou práticas ditas pedagógicas” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 32). Muito embora não tenha se dedicado a qualquer reflexão nesse sentido, Freud não deixou, entretanto, de refletir sobre a práxis pedagógica de sua época e de indicar, em filigranas, aquilo que “é necessário acontecer para que haja uma educação” (VOLTOLINI, 2011, p. 11).

A primeira publicação de um trabalho cujo propósito é refletir sobre a aproximação entre a psicanálise e as “ciências da educação” data de 1908⁴⁰. Trata-se de uma conferência que Sándor Ferenczi, um dos psicanalistas da primeira geração dos discípulos de Freud, realiza em Salzburgo, na Áustria. Em sua fala, Ferenczi destaca o caráter repressivo e autoritário da educação da época e vê na pedagogia daquele momento um verdadeiro dispositivo de produção de neuroses. O que está sob a mira de Ferenczi, aqui, é o peso que a educação excessivamente repressora e moralizante da época – especialmente no que tange à problemática da sexualidade – tem sobre a constituição do psiquismo.

Mas é Oskar Pfister, pastor protestante que pratica a psicanálise em Zurique, entretanto, quem buscará a participação direta de Freud nas discussões sobre a educação, oferecendo à sua apreciação, no ano seguinte (1909), dois textos que tratam da “aplicação” da psicanálise ao campo pedagógico: o primeiro intitula-se *Ideias delirantes e suicídio em escolares*; o outro, *Cuidado psicanalítico das almas e educação moral*. Uma pedagogia que leva em conta as descobertas da psicanálise, sugere Pfister, permite preparar melhor a criança para uma vida não neurótica. Em resposta a Pfister, Freud revela-se simpático à possibilidade de a psicanálise ser “estendida” a outras disciplinas, dentre as quais a pedagogia. É o começo de uma relação entre os dois que se realizaria por meio de correspondências.

Pfister é, não há dúvida, uma figura curiosa. Se a psicanálise deve ajudar no trabalho dos pedagogos – diz o pastor – é porque ela pode liberar a experiência dos pequenos daquilo que denomina “uma escravidão moral”, ou seja, porque as ferramentas de que dispõe a invenção de Freud podem promover uma espécie de “emancipação das almas” que se alienam às mais diversas formas de servidão voluntária. Alguns anos mais tarde, em 1913, Freud escreverá o prefácio de um outro livro de Pfister intitulado *O método psicanalítico: uma exposição empírico-sistemática*, que visa à elucidação do método psicanalítico para educadores e pastores. Demonstrando seu apreço pelo pastor e entusiasmo pela obra, Freud aborda a educação tanto sobre o prisma do processo instituinte do humano quanto de um

⁴⁰ A breve contextualização do intercâmbio estabelecido entre Freud e seus principais interlocutores ligados ao campo da educação (Ferenczi, Pfister, Bovet e Achhorn) apresentada neste e no tópico seguinte tem como referência o trabalho de Olivier Douville (2006), intitulado *Chronologie : Situation de la Psychanalyse dans le monde, du temps de la vie de Freud*.

corpo de técnicas e de saberes constituídos pelas ditas “ciências da educação”. Em outras palavras, Freud destaca que isso que compreendemos como educação pode guardar uma polissemia de sentidos e que, dentre outras possibilidades, poderíamos pensar o ato educativo *i)* como aquele implicado na constituição de um sujeito onde, a princípio, temos apenas uma cria da espécie humana e *ii)* como aquele que as ciências organizadas em torno da pesquisa dos meios necessários para a produção de um determinado fim buscam mapear, configurando um protocolo de ações que têm por objetivo colocar em marcha a práxis pedagógica.

Por outro lado, a relação entre a educação e o processo analítico figuram nas proposições de Freud, neste prefácio, como “complementares” (DOUVILLE, 2006, 235): a educação deve ser “profilática” e, por isso, precisa estar implicada com aquilo que poderíamos conceber como uma espécie de compromisso com as práticas que fossem capazes de evitar ou mesmo impedir a formação de neuroses; uma psicanálise, por outro lado, deve corrigir a evolução mórbida das neuroses, algo que se logra, em grandes linhas, justamente por meio de uma ação que é ela mesma “reeducativa”.

Sob o horizonte de uma psicanálise que se colocava a serviço dos educadores, Pfister publicará uma série de artigos importantes na *Revue de pédagogie psychanalytique* e, então, será saudado por Freud como aquele que inaugurou a “aplicação” da psicanálise à pedagogia. Talvez não tenha sido coincidência, portanto, que Freud viesse a ser convidado pela revista *Scientia*, coordenada por Pfister, a apresentar aos seus leitores os domínios de interesse da psicanálise. No artigo que endereça à revista, em 1913, Freud dedica várias páginas ao domínio pedagógico e diz que, no dia em que os pedagogos se familiarizassem com as descobertas da psicanálise, poderiam então compreender o desenvolvimento psíquico das crianças e, com isso, evitar de incorrer num excesso de intervenções ou procedimentos que impulsionam os pequenos a desenvolver “pulsões socialmente inutilizáveis”. Freud deambula entre as demandas de egoístas por satisfação e uma posição mais atenta às renúncias pulsionais requeridas pela civilização.

Estão esboçados, aqui, os primeiros sinais do otimismo que marca a relação do primeiro Freud com a educação, quando podemos, então, dizer que a psicanálise poderia ser *aplicada* à educação: a consideração dos mecanismos inconscientes que a psicanálise localizava, se agenciados na práxis educativa, poderia contribuir para a produção de uma nova geração de homens. Ao validar as ideias de Pfister, Freud deixa aberto um caminho para que uma série de estudiosos do campo da educação e da psicanálise venham a se reconhecer como uma espécie de “pedagogos psicanalistas”. Um dos mais conhecidos é Bovet, que se dedicou a traduzir para o francês os trabalhos que Pfister publicava em alemão. Tornando-se, em pouco

tempo, um autor de relativa importância na área da publicação de trabalhos acerca das possibilidades de aplicação da psicanálise à educação, Bovet sustenta algo que os educadores da época teriam esquecido em seu fazer: na busca por moralizar aquilo que os pequenos expressam na forma de uma livre expressão da sexualidade e da agressividade, corria-se o risco de inibir brutalmente uma série de potencialidades dos pequenos que se nutriam dessa mesma fonte, ou seja, que tinham como origem justamente essas pulsões sexuais e agressivas. Prevenir os excessos, portanto, seria uma medida mais sensata do que remediar alguns problemas dos adultos no futuro.

5.3.1. O ideal profilático

No texto *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, de 1908, Freud estabelece uma crítica à educação excessivamente moralista que se vinculava à perpetuação do modo de vida burguês em vigência na cultura europeia desde o final do século XVIII. Nesse sentido, tal como nos lembra Kehl em *A Ética da psicanálise* (2000), o modo de vida burguês ultrapassou em muito uma específica lógica de se produzir e de se acumular riquezas e constituiu, sobretudo, uma singular forma de ditar os padrões e as normas da vida dita “civilizada”: em todos os tempos, nenhum modo de produção foi tão abrangente quanto o capitalismo e nenhuma classe social foi tão eficiente em imprimir seu modo de vida e seus valores morais e estéticos quanto a burguesia.

Numa época em que esses valores estavam tão arraigados e eram tão determinantes para a vida coletiva que parecia não haver outras formas possíveis de se estabelecer a vida em sociedade, Freud identifica no sofrimento das histéricas os efeitos da rigidez desse modo de vida na produção do sofrimento neurótico: se por um lado a série de tabus e de restrições do código burguês aparavam as arestas do convívio social e serviam de baliza a um individualismo que hoje parece não conhecer limites, por outro lado, então, esses mesmos tabus e restrições associavam-se aos sintomas que surgiam na esteira de um silenciamento que recaía, mais do que tudo, sobre o sexual. Reconhecendo em seu fazer clínico a moralidade vazia (a hipocrisia) do “cidadão de bem”, Freud denunciará o mal que se pratica – ao outro e a si mesmo – quando, em nome de um código moral estrito, são silenciadas as ambivalências do desejo. Além disso, sustentará que uma educação atrelada à perpetuação da moralidade burguesa não tem como efeito senão a produção da doença nervosa moderna (a neurose).

Com base nessa associação entre um código moral estrito e indutor não só do padecimento neurótico mas também das mais variadas expressões da hipocrisia, Freud proporá, então, uma educação que atenuie a “rigidez da moral civilizada” (VOLTOLINI, 2011, p. 17): uma educação menos repressora constituiria uma interessante medida profilática contra a doença neurótica.

O ideal profilático, portanto, associa-se a uma espécie de harmonia / conciliação possível entre o registro do sujeito e o registro do social. Essa harmonia é marcada pela suposição de que haveria algum meio adequado para a conciliação entre o campo pulsional e o campo da cultura – o meio adequado seria então estudado e proposto por uma pedagogia psicanalítica. Algo se processa na obra de Freud entre 1908, com a *Moral Sexual Civilizada*, e 1929/1930, com *O Mal-estar na cultura*, quando o sexual figura como aquilo que insiste, que resiste e que torna impossível e ilusório qualquer ideal de harmonia ou de conciliação, para o sujeito, entre os imperativos da pulsão e as restrições impostas pela cultura: o sexual é a causa de uma radical inadequação do sujeito consigo mesmo, bem como aquilo que implode qualquer ideal centrado no Bem. Ao propor uma outra “medida” para a prática pedagógica, ou seja, ao propor uma certa flexibilização da moral veiculada pelos educadores, Freud age na contramão da pedagogia de sua época sem sair, contudo, do interior da arena em que se afirma todo discurso pedagógico: a busca de meios adequados para se alcançar fins pretendidos (uma menor rigidez moral para se produzir menos neurose, no caso). Essa ideia de que pode haver uma “medida” justa (um meio adequado) que sirva de referência para o ato educativo é um dos vetores em torno dos quais Lajonquière (1999) desdobrará a noção de ilusões psicopedagógicas. Retomaremos isso adiante. Vejamos, antes, como Freud se desloca da ideia de profilaxia à de uma educação “para a realidade”.

Os anos de 1920 e de 1921 são profícuos para o fortalecimento do projeto de uma psicanálise aplicada ao campo da educação. Tomemos como exemplo a publicação, em 1921, da obra *A Psicanálise na Escola*, de Zulliger, pedagogo suíço que viria a se tornar psicanalista depois de conhecer Pfister. Obra inspirada pelas experiências docentes de um professor analisado e estudioso da psicanálise, *A Psicanálise na Escola* defende concretamente uma espécie de “nova atitude” dos educadores frente aos problemas dos educandos. Essa nova atitude, observe-se, implicaria algumas disposições hoje bastante familiares para nós (o que demonstra a consolidação de alguns pressupostos psicanalíticos no campo educativo), mas que eram consideradas revolucionárias à época: os professores deveriam estar atentos aos alunos em sua singularidade, ou seja, agir conforme as observações que realizavam caso a caso. O livro é, em grandes linhas, uma sequência de capítulos que apresentam, cada um à sua

maneira, exemplos do que seria a relação do professor que se posicionasse diante de seus alunos e a eles se dirigisse desde esse lugar orientado pela psicanálise.

Mas no mesmo ano de 1921, depois de ter se revelado contente com o aparecimento de *A Psicanálise na escola*, uma outra publicação permitirá que Freud se desvencilhe do otimismo que demonstrara no prefácio que escrevera, em 1913, no livro de Pfister. O prefácio que escreve para obra “Juventude Desorientada”, de Aichhorn, em 1925, faz um balanço do intercâmbio que a psicanálise vinha estabelecendo com o campo educativo até então e invoca os três famosos impossíveis: tanto o educar quanto o psicanalisar e o governar guardam consigo, inevitavelmente, certa cota de impossibilidade. A impossibilidade em Freud implica a falta de medida, de proporção: não há uma educação na medida entre a repressão e o *laissez-faire*; não há uma educação no ponto que não produza neurose. Com o rechaço dessa impossibilidade, rechaça-se o resto de toda operação simbolizante.

Auguste Aichhorn havia dirigido nas proximidades de Viena um estabelecimento de acolhida e de tratamento daqueles que hoje nós denominaríamos como “jovens em conflito com a lei”, tendo sido um pioneiro na tentativa de explicar, através da psicanálise, os traços de personalidade antissociais e a propor, a partir disso, uma terapêutica de tipo psicanalítico. Sustentando em seu livro que os impasses de alguns adolescentes poderiam ser compreendidos através de um exame mais minucioso do que Freud revelara sobre o funcionamento do inconsciente, Aichhorn proporá como tratamento a combinação de procedimentos de intervenção individuais e coletivos destacando as idiosincrasias associadas à relação pedagógica entre o professor e o aluno. Para Aichhorn, o comportamento agressivo e antissocial estaria associado, na maior parte dos casos, a carências afetivas, motivo pelo qual as punições não poderiam ser concebidas sem a associação de ações de reeducação em grupo e terapias individuais centradas numa leitura da dimensão inconsciente em jogo nos distintos atos de infração praticados pelos jovens e, sobretudo, no papel que a transferência com os reeducadores teria sobre a “cura” dos mesmos.

No prefácio, Freud começa ressaltando que, em meio a todas as possíveis aplicações da psicanálise em outros campos, nenhuma outra despertou tanto interesse e tantas “esperanças” quanto a possibilidade da aplicação das descobertas psicanalíticas à educação das crianças (FREUD, 1925). Ressaltando o trabalho de Aichhorn, Freud diz então que poderíamos tirar duas lições daquilo que até então parecia se revelar no intercâmbio entre os domínios da psicanálise e da educação: por um lado, é altamente recomendável que o (re)educador tenha uma formação em psicanálise e, se possível, que tenha ele mesmo se submetido a um tratamento psicanalítico; por outro, não se pode desconsiderar que o trabalho

educativo tem a sua natureza específica, não devendo ser confundido com os modos como opera uma psicanálise e nem podendo ser substituído por ela. Diferentemente do entusiasmo que manifestara em 1913, Freud agora sustenta que, por razões que a sua experiência clínica e suas refundações teóricas lhe aportavam, psicanálise e educação não são equivalentes: o tratamento analítico repousa sobre condições muito precisas que poderiam ser resumidas quando concebemos aquilo que é relativo à “situação analítica”.

Como desdobramento do que a leitura desses autores lhe provocava, Freud começa a refletir de outro modo acerca das possibilidades de aproximação e dos pontos em que seria preciso marcar o distanciamento entre a psicanálise e a educação. Começa a se desenhar, portanto, o modo como poderemos vislumbrar as suas incursões sobre o campo educativo que aparecerão nos textos de 1927 a 1933 - incursões marcadas, sobretudo, por uma posição que acentua a responsabilidade da educação com os destinos da civilização. Na passagem de um tempo a outro de suas elaborações, vemos cair por terra a ideia de “psicanálise aplicada à educação” bem como o ideal de uma educação profilática.

O que corrói a ambição profilática é, conforme nos aponta Lajonquière (2017), “a irreduzibilidade antinômica entre as pulsões de vida e de morte”, sustentada de forma mais clara no ensaio *Mais além do princípio do prazer*. Sobre as ruínas daquilo que ele mesmo ajudara a cair, Freud conserva viva a ideia de uma educação para a realidade, assentada sobre um parâmetro ético que aponta para um determinado horizonte: a educação para a realidade não nos coloca nos trilhos de qualquer “revolução” da condição psicológica humana (FREUD, 1927), mas nos aponta para as possibilidades de o ato educativo incidir de forma afirmativa naquilo que constitui as bases da “miséria psicológica das massas” (FREUD, 1929/1930 apud LAJONQUIÈRE, 2017). De acordo com Lajonquière, é por essa via que Freud mantém a sua esperança em relação às possibilidades de a educação promover, de alguma forma, algum tipo de emancipação humana: a educação para a realidade não está nem do lado da onipotência profilática – assentada na ilusão de um futuro no qual os impasses do humano (o seu mal-estar) poderiam ser superados –, nem do lado da impossibilidade que constrange a práxis educativa à paralisia ou ao conformismo. A educação para a realidade, longe disso, implica uma ética na qual o impossível em jogo na educação ganha lugar na reflexão e na práxis pedagógica.

5.3.2. Educação para a realidade

É em *O futuro de uma ilusão* (1927) que aparecerá a noção de uma “educação para a realidade”. Para compreendermos o que ela comporta, precisamos retomar um ponto no qual Freud insistiu ao longo de todo o período em que se correspondera com o pastor Pfister: o sentido da religião e os efeitos da moral religiosa sobre a concepção dos fins e dos meios de um projeto educativo. Dialogando com um interlocutor imaginário, nesse texto Freud se reporta à religião como um sistema de ilusões que provê o humano de uma série de satisfações fantasmáticas cujo efeito não pode ser outro senão o confinamento da humanidade numa espécie de “infantilismo psíquico” (FREUD, 1927).

A religião, que nos brinda com um Pai todo poderoso, cumpre uma tríplice função frente ao desamparo humano (FREUD, 1927): primeiramente ela exorciza nossos temores frente à potência das forças incontroláveis da natureza, forças essas diante das quais somos pequenos, impotentes; também a religião nos provê com figuras bondosas e benevolentes que ficam a cargo de nossa Providência, reconciliando-nos com o destino incerto e por vezes atroz que nos cabe e, enfim, com o fim último para o qual todos caminhamos inexoravelmente: a morte; e, por último, dirá Freud, a religião nos compensa pelos sofrimentos e privações que uma vida em comum nos impôs. Mas um aspecto, ainda, merece ser sublinhado: a religião fornece uma origem divina (transcendente, portanto) às prescrições da civilização e, mais do que isso, ajuda-nos a internalizá-las. O exemplo maior disso pode ser notado precisamente no mandamento “não matarás”. Quais as consequências éticas de a origem das restrições implicadas no pacto civilizatório ser creditada na conta de algo que transcende a esfera da linguagem (da cultura), ou seja, que transcende os atos humanos? Essa pergunta nos ajuda a compreender o que implica, para Freud, uma educação que se oriente para a “realidade”.

Uma educação marcada pela moral religiosa não poderia ter como consequência senão uma séria inibição das capacidades intelectuais das crianças. Essa é a razão pela qual valeria a pena, diz-nos Freud, empreendermos alguns esforços no ensaio de uma educação não religiosa, ou seja, uma educação que nos permita assumir o “peso da realidade” sem o consolo e a segurança de uma ilusão anestesiante. A noção de “realidade”, no contexto de *O futuro de uma ilusão*, note-se, não nos encaminha nem a uma educação assentada sobre os “justificacionismos científicos”, nem a uma lógica na qual o educar ficaria estrangido aos preceitos de uma despolitizada “adaptação” à moral de uma época. Implica, longe disso, o lugar da educação no contexto do problema geral do destino da civilização – um destino que não está “escrito” em lugar algum, mas que deverá ser inventado por aqueles que reconhecem

em seu desamparo a condição necessária à responsabilidade pela invenção do porvir - um porvir que passa, agora, a ser vislumbrado sem qualquer ilusão de superação daquilo que marca nossa condição de humanos. É por isso, então, que a resposta de Freud a Einstein sobre as ações que possam vir a contribuir para um futuro mais fraterno comporta algo que o psicanalista deixa em aberto: a humanidade, constituída no crime e através do crime, dirige-se inexoravelmente para a destruição? Qual o futuro, qual o destino da civilização?

Desse modo, quando interrogamos o político desde a psicanálise, não partimos de uma crítica que visa à denúncia de “ilusões sociais” e não levamos em conta normatividades possíveis, ainda latentes, que serviriam de fundamento para outra forma de vida em sociedade – esta mais “emancipada”. Se fizéssemos isso, como bem lembra Safatle (2016), não estaríamos senão desqualificando uma normatividade atual a partir da perspectiva de uma normatividade virtual da qual Freud poderia ser o enunciador eleito. A crítica freudiana, longe disso, é uma espécie de abertura à possibilidade de transformação das normas através da exploração de suas ambivalências, algo que implica um movimento interminável de construção coletiva.

É por esse motivo, então, que poderíamos afirmar que Freud não critica apenas o caráter repressor da pedagogia de sua época, mas destaca que uma educação apegada a qualquer forma de “essencialismo ético” tende, inevitavelmente, a lançar ao olvido o caráter *ex-nihilo* da realidade humana (LAJONQUIÈRE, 1995). Nesse sentido, o famoso aforismo lacaniano “não há realidade pré-discursiva” (LACAN, 1972-73/1985) vem em nosso auxílio, indicando-nos precisamente isto: tanto o sujeito quanto aquilo que denominamos “realidade” são efeitos de linguagem e não têm, portanto, uma existência prévia ou “exterior” aos atos de discurso. Dito de outro modo, o esquecimento do caráter *ex-nihilo* da realidade humana remete-nos a uma suposição que parece ser basal, a saber, a de que a representação teria precedência sobre os atos humanos (COSTA, 2000).

Que o sujeito reconheça seu lugar como suportado por uma verdade eterna, por uma *ideia* transcendente, significa que não reconhece que essa verdade dependa de seus atos. É nesse sentido, portanto, que “a educação para a realidade” nos reporta a uma educação que possa estar “libertada do justificacionismo não só das doutrinas religiosas mas também daquelas pretensamente rebeldes ou revolucionárias” (LAJONQUIÈRE, 2017) – todas elas sempre comprometidas, de algum modo, com a suposição de que há alguma via de redenção para a condição humana. Essa maneira de apresentar o problema é, certamente, bastante esquemática, mas nos ajuda a compreender o desenrolar de algumas questões. A principal delas diz respeito à transmissão:

[...] apesar de iludir-se por algum tempo com a possibilidade de profilaxia, Freud nunca centra suas esperanças num manejo quantitativo das restrições pulsionais inerentes à intervenção educativa. E, portanto, suas constantes críticas à pedagogia da época visam a uma modificação do status quo educativo, em prol de uma qualidade diferente de intervenção dos adultos junto às crianças. Em outras palavras, a “aplicação da psicanálise à educação” não se resume a uma intervenção dos adultos junto às crianças menos repressiva num sentido comportamental, como foi de fato pressuposto por algumas pedagogias psicanalíticas. Ao contrário, essa outra educação visa à possibilidade de os adultos virem a se endereçar às crianças em nome de alguma outra coisa que não a moral hegemônica. (LAJONQUIÈRE, 2000a).

Como se faz isso, contudo? Quais seriam os meios para a realização desse projeto? Isso não constitui exatamente uma tarefa ou uma meta pedagógica, mas “o próprio estofado da educação” (Lajonquière, 2017). O que Lajonquière nos indica, com isso, é que a educação para a realidade vislumbrada por Freud remete-nos à responsabilidade com o endereçamento da palavra aos novos, único meio de que dispomos para a produção de uma filiação simbólica.

VI - O SEMELHANTE E O HORIZONTE ÉTICO DA EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA

O segundo capítulo desta última linha de trabalho busca *desenhar a conflitiva do sujeito com o pequeno outro – o semelhante; esse desenho servirá como operador da reflexão sobre ações educativas que têm como fim a promoção da “sociabilidade democrática”*. Destacamos, antes, nossa hipótese de partida: a promoção de uma “sociabilidade democrática”, pela escola, implica ações que *realizem* a própria escola como dispositivo no qual um *comum* não restrito aos fios das identificações imaginárias pode vir a ser gestado. Quando pensamos na construção de um *comum* a partir de um mais-além do laço especular, não indicamos que seria possível concebermos qualquer modo de “sociabilidade” em que tais identificações pudessem deixar de fazer marca, afinal não há relação entre sujeitos (e tampouco sujeito!) que possa prescindir de uma quota de narcisismo (de imaginário). É nesse sentido que horizonte ético de uma “sociabilidade democrática” nos levará a refletir, então, sobre a escola como um dispositivo no qual podem ser gestadas algumas das condições requeridas à *travessia que reposiciona o sujeito frente ao semelhante – e à sua imagem especular, portanto*. Essa travessia, veremos através do testemunho de G.H. (um dos mais célebres personagens criados pela escritora Clarice Lispector) *implicará uma queda*.

Acompanhando G.H., trabalharemos, num primeiro momento, os processos de constituição e de queda da coesão / unidade egóica aportada pela identificação com uma imagem totalizante - uma imagem ideal. Num segundo momento, algumas reflexões de Lacan sobre o “estádio do espelho” nos permitirão retomar a queda que G.H experimenta no quartinho da empregada para alcançar, por fim, a travessia que o horizonte ético da educação para a “sociabilidade democrática” supõe.

6.1. Clarice Lispector: uma escrita da alteridade⁴¹

Ainda que tenha manifestado publicamente seu ateísmo, é sabido que os primeiros anos de vida de Clarice Lispector transcorreram mergulhados numa atmosfera profundamente religiosa: o avô paterno da escritora dedicara boa parte de sua vida ao estudo dos textos

⁴¹ Uma versão mais desenvolvida deste trabalho foi publicada em co-autoria com Simone Moschen na Revista eletrônica *Currículo sem Fronteiras*, em 2017, com o título "A paixão segundo G.H. e o horizonte ético da educação para a experiência democrática".

sagrados do judaísmo e alguns de seus tios paternos estiveram envolvidos na entonação de cânticos litúrgicos em sinagogas da Ucrânia, país onde Clarice nasceu; o pai de Clarice, do mesmo modo, além de conhecer muito bem a Bíblia, era falante do yiddish, condição que lhe permitia desempenhar funções de relativa importância na condução dos ritos religiosos da comunidade judaica. Talvez tenha sido essa proximidade da religião uma das marcas da escritora que a levaram a se encantar pelo filósofo judeu Baruch Espinosa - nome decisivo na constituição do “ateísmo místico” que viria a se destacar nas experiências e no “perfil” de alguns dos personagens da escritora.

É em *A paixão segundo G.H.*, no entanto, que esse “ateísmo místico” insistente em Clarice parece alcançar o seu grau mais elaborado. O próprio título da obra já nos remete a duas referências fundantes da tradição cristã: a primeira, “A paixão”, conduz-nos ao *pathos* de Cristo nos momentos que antecedem sua crucificação; a segunda, “segundo G.H”, remete-nos às narrativas sobre a *via crucis* de Jesus *segundo* o testemunho de São Marcos, São Mateus, São Lucas e São João. *A paixão segundo G.H.*, diferentemente da paixão de Cristo, é narrada em primeira pessoa: é G.H. quem nos dá o testemunho de sua *via crucis* – uma experiência de queda / travessia na qual a dor e o júbilo, a morte e a vida se conjugam no exato ponto em que a linguagem rebenta e tudo o que resta é o silêncio de um tempo originário. É por esse motivo que a obra será reconhecida pela crítica literária como aquela na qual Clarice leva ao extremo – e de modo magistral – uma narrativa em cujo núcleo se desdobram os vários tempos de um ritual epifânico que nada tem, no entanto, de sobrenatural: uma *missão*, uma *visão* e a *passagem* pelo “deserto”, que é o lugar “psicológico” onde se realiza uma travessia, constituirão os distintos momentos de uma experiência que se desdobra no interior de seu apartamento, em plena luz do dia.

O termo epifania (do grego *epifáneia* – aparição, manifestação) tem um sentido eminentemente religioso: pelo que nos conta a narrativa bíblica, Jesus se anuncia aos pagãos através da estrela que aparece (que se manifesta) aos três reis magos, e é essa luz nunca antes vislumbrada na vastidão dos céus aquilo que guia os pagãos, representados pelos magos do oriente, até o lugar de seu nascimento⁴². Diferentemente da epifania religiosa, entretanto, o “ateísmo místico” de Clarice remete-nos ao tipo de experiência na qual um acontecimento que teria tudo para ser banal – e, dado esse caráter de banalidade, teria tudo para ser absorvido pelas teias de um cotidiano sem sobressaltos – faz desmoronar os alicerces de uma “alma” e

⁴² Jesus deu-se a conhecer a diferentes pessoas em diferentes momentos, mas é a manifestação de Jesus aos gentios que os cristãos compreendem como a primeira epifania. Guiados pela estrela os três reis magos alcançam a terra onde viera à luz o messias, presenteiam o menino Jesus com ouro, incenso e mirra e logo desaparecem tão misteriosamente quanto apareceram, tornando-se, então, os primeiros peregrinos cristãos.

de uma “vida diárias” (LISPECTOR, 2009). O efeito desse acontecimento é, tal como nos indica Wisnik, uma “iluminação profana”, ou seja, uma experiência que encontra nos elementos mais singelos do cotidiano a força capaz de provocar uma queda e de promover, enfim, uma travessia.

No conto *Amor*, que integra a obra *Laços de Família*, a personagem Ana⁴³ avista um cego que masca chicletes no ponto do bonde e experimenta, de corpo inteiro, o misto de dor e de prazer que essa *aparição* arrasta consigo. O que se passa quando essa mulher que escolheu pertencer a uma ordem – a das mulheres que são mães e donas de casa - vislumbra um cego que masca chicletes no ponto do bonde? Teria Ana esquecido que cegos andam pelo mundo? Teria ela esquecido que os cegos andam pelo mundo com os seus braços esticados buscando pegar com as mãos aquilo que a profunda escuridão de suas cegueiras insiste em abocanhar? O cego avistado por Ana no ponto do bonde não cabe na realidade dos dias que a personagem forjava com ignorada (mas insistente) dedicação, e é por isso que sua *aparição* arrebenta a alma e a vida “diárias” da personagem. Vendo o cego que masca chicletes no ponto do bonde, algo se rompe de súbito e em Ana reverberam os ecos de uma experiência de descontinuidade: como voltar a ser aquilo que se era antes desse acontecimento? Como retomar os trilhos da vida cotidiana – uma vida dedicada à preservação das figuras do Mesmo que defendem a personagem da emergência do Outro?

Ela (Ana) apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite - tudo feito de modo a que um dia seguisse o outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo. (LISPECTOR, 2016, p.149).

Não havia como fugir. Os dias que ela forjara haviam-se rompido na crosta e a água escapava (p.153).

Em G.H., do mesmo modo, o caráter epifânico de uma experiência decorre do que é banal e cotidiano - tal como pode ser banal a visão de um cego que masca chicletes. Parecendo não ter início e nem fim, o livro inicia com uma série de travessões que retornarão, ao final, depois da última frase do texto. Antes disso, no entanto, encontramos uma epígrafe de Clarice dedicada aos possíveis leitores da obra. A advertência da escritora só poderá ser compreendida quando o livro chegar ao fim - quando enfim a experiência de radical transmutação da alma de G.H. poderá então ser descrita como tendo sido a de uma intensa “alegria difícil”:

⁴³ Ana é uma das personagens do conto *Amor*, que integra *Laços de família*, publicado no mesmo ano que *A paixão segundo G.H.*: 1964.

Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. Aquelas que sabem que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente [...] Só essas entenderão muito lentamente que esse livro não tira nada de ninguém. A mim, por exemplo, o personagem G.H. foi pouco a pouco dando uma alegria difícil, mas alegria, ao fim. (LISPECTOR, 2009).

A história a que o livro nos transporta resume-se em poucas palavras: numa tranquila e ensolarada manhã, G.H., uma escultora da classe média carioca, decide limpar e organizar o quarto em que vivera Janair, a empregada que no dia anterior havia pedido demissão. Fazendo bolinhas com o miolo do pão que acompanha seu café matinal, G.H. planeja a limpeza e a grande arrumação. Mas ainda experimentando o prazer da faxina no mero planejar, um pensamento, no entanto, inquieta a personagem: há quanto tempo não entrava naquele quartinho? Há quanto tempo uma série de empregadas privavam aquele ambiente do elegante e delicado toque que G.H. imprimia a todos os cômodos de sua existência? G.H. levanta da mesa em que languidamente toma seu café da manhã e atravessa o corredor que liga (e separa) os elegantes ambientes de sua cobertura ao / do quarto abandonado pela empregada. Adentrando no quartinho, o primeiro estremecimento: a cama e o guarda roupa, os únicos habitantes que agora viviam ali, estavam limpos, impecáveis. Não havia, ali, nada a limpar, nada a arrumar. E como se não bastasse tal asseio e tamanho vazio, a ausência de cortinas na pequena janela que rasgava uma das paredes daquele cubículo fazia com que o sol das 11h da manhã brilhasse como a luz de um deserto branco e seco - tão branco e tão seco que tudo, ali, tinha as feições de um longínquo e ameaçador estrangeiro, tamanha era a descontinuidade entre esse deserto e os ambientes que G.H. forjara pela meia-luz úmida dos abajures de sua cobertura. Localizado dentro-e-fora de seu mundo-cobertura, o quartinho da empregada será o “deserto” no qual G.H. viverá a *via-crucis* que culmina em sua travessia: do guarda-roupa limpo irrompe a barata grossa que, tal como o cego do conto *O Amor*, arrebentará, também, a alma e a vida diárias de G.H..

A paixão de que nos dá testemunho G.H., no entanto, não se restringe à queda e à travessia vivida apenas por uma “alma individual” despedaçada pelo silêncio da empregada ausente e pela barata que habitava um apartamento meticulosamente organizado como defesa à presença de baratas. Através de G.H., Clarice extrapola a condição individual da personagem e nos transporta ao tempo imemorial no qual é a própria condição humana que que vacila frente àquele inseto invasor. E tudo isso, note-se, a partir de elementos que

guardam em sua aparente trivialidade a força daquilo que arrebatava uma vida protegida de sobressaltos.

O caráter epifânico do “ritual” construído por Clarice se destaca da narrativa através de três tempos que só se revelam quando percebemos o efeito de retroação que o encontro de G.H. com a barata faz incidir sobre a “vida anterior” da personagem, a vida que antecedeu a experiência por meio da qual G.H. perderá, então, a sua “montagem humana” (LISPECTOR, 2009, p.11): demarcando a descontinuidade entre um antes e um depois desse acontecimento, a epifania de G.H. nos leva a revisitar, na primeira parte do livro, os dias de uma mulher que se mantinha orientada e organizada pelos fios de um imaginário que não tropeça. É nesse primeiro tempo da obra que encontramos G.H, determinada em executar o primeiro ato de seu ritual: sua *missão*, naquele dia, é limpar e ordenar o quarto abandonado por Janair!

Façamos, a seguir, o percurso por esses três tempos que compõem o ritual epifânico de G.H. acompanhando o deslocamento da personagem entre a sala de jantar de sua cobertura e o quartinho no qual empreenderia, então, a grande faxina. Como anunciado anteriormente, na companhia de G.H. trabalharemos o processo envolvido na constituição da coesão egóica / da unidade egóica aportada pela identificação com uma imagem totalizante – uma imagem sem fissuras. Num segundo momento, algumas reflexões de Lacan sobre o “estádio do espelho” nos permitirão retomar a queda que G.H experimenta no quartinho da empregada para situar, por fim, a travessia que o horizonte ético da educação para a “sociabilidade democrática” parece supor.

6.1.1. A paixão segundo G.H.

----- estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não saber como vivê-la, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior. A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi - na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro. [...]. Perdi alguma coisa que me era essencial e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar. (LISPECTOR, 2009, p. 9)

A paixão segundo G.H. é a constante reafirmação de uma pergunta: seremos capazes de acompanhar os extravios de uma mulher que teve sua “vida diária” (Lispector, 2009, p.15) arrebatada por um (des)encontro? Seríamos nós - esse outro a quem ela se dirige - capazes de suportar o relato de uma experiência de queda? Endereçando-nos as sinuosidades de uma linguagem sonâmbula, essa mulher pede companhia: “estou tão angustiada que só poderei aceitar que me perdi se imaginar que alguém me está dando a mão” (LISPECTOR, 2009, p.16). G.H. precisa de nossa mão para esculpir com palavras o que viveu no quarto da empregada:

Ontem pela manhã - quando saía da sala para o quarto da empregada - nada me fazia supor que eu estava a um passo de um império. [...]. Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim e eu me conhecia. Não sei o que eu era. Mas quero ao menos me lembrar: que estava fazendo eu? Eram quase dez horas da manhã, e há muito tempo meu apartamento não me pertencia tanto. No dia anterior a empregada se despedira, e o fato de ninguém falar ou andar e poder provocar acontecimentos alargava em silêncio o lugar onde em semiluxo eu vivo. (LISPECTOR, 2009, p. 22).

Alargada no silêncio em que ressoa essa ausência de acontecimentos, G.H. tem, então, a fatídica ideia: e se fosse até o quarto deixado pela empregada no dia anterior e... e limpasse e arrumasse tudo? Como descrito acima, essa é a história a que o livro nos transporta: numa ensolarada manhã, a escultora G.H. planeja - e tenta realizar - a limpeza do quartinho que serviu de morada, até o dia anterior, à empregada que trabalhava em sua cobertura.

Por um motivo especial, insistimos, convém que comecemos a apresentação de G.H. recorrendo às suas próprias palavras: nas linhas que abrem o livro, G.H. nos diz que não suporta carregar sozinha a experiência de uma perda - ela perdeu a terceira perna! Destacando o caráter retrospectivo desse enigmático acontecimento (perdeu a terceira perna no dia que antecede o relato), G.H. tateia nas palavras em busca de um sentido para o que viveu em solidão.

Perder a terceira perna. Perder o norte. Cair. A crítica literária que se interessa por Clarice identifica em sua obra alguns temas que persistem (Sant’Anna, 1988). Um deles, em linhas muito gerais, diz respeito aos impasses que emergem do (des)encontro com o outro – o íntimo estrangeiro que irrompe nas banalidades do cotidiano para arrebatá-la a “vida diária” de uma série de personagens criados pela escritora. Por diferentes vias, então, é como se os enredos da autora nos conduzissem a personagens que se veem mergulhados - e muitas vezes

afofados - nas profundas águas da alteridade, algo sempre vivido com dor e com prazer, como vida e como morte, ou seja, como paixão: testemunhando a profunda ambivalência que esse (des)encontro produz, esses personagens de Clarice nos ajudam a lembrar de nossos próprios impasses com o semelhante que irrompe no território protegido de nosso narcisismo abalando - ou mesmo destruindo - nossa “estabilidade imaginária”.

Se a queda vivida por G.H. ecoa uma desesperada - e ignorada - luta pela conservação do espelho que projeta uma imagem ideal sem fissuras, a travessia aberta e demandada por essa queda terá, então, a força radical daquilo que faz renascer: o que ganha G.H. quando cai a imagem projetada por seu mundo-cobertura, o condomínio-de-seu-eu? O que ganha G.H. quando cai a imagem que a estabilizava na impossibilidade de andar?

Tempo 1: Uma imagem sem fissuras

Até que atravessasse a porta do quarto-abismo, G.H. era uma mulher que se mantinha orientada e organizada pela estabilidade de um espelho que insistia em refletir aquilo a que desde sempre se habituara a ver e ser, e era com ignorada insistência que ela buscava seguir sendo indefinidamente essa previsível e ininterrupta confirmação de si mesma. Até que atravessasse a porta do quarto-abismo naquela ensolarada manhã, o mundo, para G.H., dividia-se em apenas duas partes: ela sempre com os pés fincados naquela que seu espelho delimitava. Em seu mundo-cobertura, portanto, tudo era feito dela mesma - o que resultava na felicidade fácil e tranquila de sempre se reconhecer nas citações de si:

O que os outros recebem de mim reflete-se então de volta para mim, e forma a atmosfera do que se chama: “eu”. (LISPECTOR, 2009, p. 27).

Eu vivia dentro de um espelho. [...]. O resto era o modo como pouco a pouco eu havia me transformado na pessoa que tem meu nome. E acabei sendo meu nome. É suficiente ver no couro de minhas valises as iniciais G.H., e eis-me. (LISPECTOR, 2009, p. 24).

A natureza dessa mulher agraciada - já intuímos - era estável: comia bem, dormia bem e morava numa cobertura. No seu mundo de espelhos, aliás, quase todos moravam em coberturas:

O apartamento me reflete. É no último andar, o que é considerado uma elegância. Pessoas do meu ambiente procuram morar na chamada “cobertura”. É bem mais que uma elegância. É um verdadeiro prazer: de lá domina-se uma cidade. (LISPECTOR, 2009, p. 29).

Naquela ensolarada manhã, entretanto, os pilares de sua elegante cobertura não resistiriam e, enfim, desabariam. G.H., no entanto, não podia antecipar a sua ruína.

Recém-acordada, sentada à mesa, ela fazia bolinhas com o miolo do pão que deliciava o café da manhã de mais um dos dias de sua estável rotina: nada até então renunciava o desabamento da estrutura de seu mundo-cobertura, o condomínio do eu-G.H.. Fazendo bolinhas com o miolo do pão, G.H. experimentava, em lânguida tranquilidade, a constância de uma vida sem sobressaltos. Nada, nada até então, nada até a ideia-terremoto renunciava a sua queda: e se fosse até o quarto o quartinho da empregada e... e arrumasse tudo? - pensou. A empregada partira na manhã do dia anterior mas era só agora, naquela ensolarada manhã de dia seguinte, que G.H. tinha a ideia da arrumação:

O prazer sempre interdito de arrumar uma casa me era tão grande que, ainda sentada à mesa, eu já começara a ter o prazer no mero planejar. Olhara o apartamento: por onde começaria? (LISPECTOR, 2009, p. 32).

Sentada à mesa, fazendo bolinhas com o miolo do pão, o projeto da expedição à dependência da empregada balança o corpo de G.H. com a força de uma privação até então ignorada: há quanto tempo uma série de mulheres desconhecidas – aquelas empregadas – separavam o quartinho que lhes servia de dormitório dos demais ambientes de sua cobertura? Há quanto tempo aquelas estrangeiras haviam isolado aquela dependência do aconchego e do bom gosto da cobertura em que vivia o eu-G.H.?

Habituada às regularidades de uma vida sem sobressaltos, uma vida de pré-clímax, a dependência de empregada transformava-se, de súbito, na irresistível fonte de uma tentação: a tentação de arrumar, a tentação de colonizar. Situado na “cauda” (LISPECTOR, 2009, p.33) da aconchegante cobertura, o quartinho em que vivera a empregada ausente passava a demarcar, agora, o enquadre de uma exterioridade nunca antes avistada: privado do toque do eu-G.H., ele parecia não estar fincado no interior do apartamento, ele parecia não estar cravado no interior de sua... de sua própria intimidade!

Na dependência da desertora que agora se presentificava em inquietante ausência, G.H. empreenderia a arrumação! Esse era o seu dom e essa era a sua missão: “O quarto da empregada devia estar imundo, na sua dupla função de dormida e de depósito de trapos, malas velhas, jornais antigos, papéis de embrulho e barbantes inúteis. Eu o deixaria limpo” (LISPECTOR, 2009, p. 33).

Tempo 2: A surpresa e o abalo do eu-G.H.

Ao adentrar no quartinho da empregada G.H experimenta, de corpo-todo, a vertigem de uma ruptura. Preparada para ingressar num universo que supunha em completa desordem - um quarto superpovoado de restos, de inutilidades e de sujeira - G.H. vacila diante dos únicos habitantes que ali restaram: uma cama e um guarda-roupa absolutamente limpos. E como se não bastasse o asseio desse quase-nada aterrador, a ausência de cortinas nas janelas que rasgavam o quartinho dava passagem à luz de um sol que tudo diluía na brancura seca e indelimitada das onze horas da manhã:

[...] ao abrir a porta meus olhos se franziram em reverberação e desagrado físico. [...] Há cerca de seis meses - o tempo que a última empregada ficara comigo - eu não entrava ali, e meu espanto vinha de deparar com um quarto inteiramente limpo. [...] Na minha casa fresca, aconchegada e úmida, a criada, sem me avisar, abriu um vazio seco (LISPECTOR, 2009, p. 36-37).

Habituada à eterna meia-luz que abajures e cortinas asseguravam por toda a cobertura, aqueles poucos metros quadrados esturricados pelo sol rasgavam a continuidade do mundo sem sobressaltos em que vivia G.H.. Completamente zozona, ela respira e recobra o norte que a conduzira até ali: G.H. estava dentro de seu apartamento e aquilo tudo era, por assim dizer, a extensão contínua de sua cobertura-e-de-seu-espelho-e-de-seu-eu. Não havia saído para a rua, tampouco tinha viajado: era o ímpeto da arrumação, a obediência automática à sua vocação a força que a conduzia até ali! Naquele cubículo ela empreenderia a grande faxina! – agora recorda. Mas ainda tranquilizada pelo suspiro que sucedeu o susto, G.H. estremece outra vez:

O quarto não era um quadrilátero regular: dois de seus ângulos eram ligeiramente mais abertos. E embora esta fosse a sua realidade material, ela me vinha como se fosse minha visão que o deformasse. A solidificação de um erro de visão, a concretização de uma ilusão de ótica. Não ser inteiramente regular nos seus ângulos dava-lhe uma impressão de fragilidade de base como se o quarto não estivesse incrustado no apartamento nem no edifício (LISPECTOR, 2009, p. 37).

Meio-dentro-meio-fora de seu mundo-cobertura, G.H. começa a sentir os prenúncios da paixão que mobilizará sua travessia: que mapas orientavam, até então, os passos firmes que imprimia sobre as areias movediças? Meio-dentro-meio-fora do condomínio-de-seu-eu, G.H., em vertigem, começa a viver a queda que estilhaçará o seu espelho:

A lembrança da empregada ausente me coagia. Quis lembrar-me de seu rosto, e admirada não consegui - de tal modo ela acabara de me excluir de minha própria casa, como se me tivesse fechado a porta e me tivesse deixado remota em relação à minha moradia. A lembrança de sua cara fugia-me, devia ser um lapso temporário.

Mas seu nome - é claro, é claro, lembrei-me finalmente: Janair (LISPECTOR, 2009, p.39).

Num misto de horror e fascinação, G.H. inicia um novo suspiro e decide, determinada, parar e recuar: recuando a passos largos ela deixaria para trás aquela secura branca e indelimitada denominada “dependência de empregada”. Recuando a passos largos ela deixaria para trás aquele estrangeiro voltaria, então, para o seu mundo-cobertura, mergulhando, outra vez, no estável e seguro território demarcado por seu espelho!

Mas a voluptuosidade daquela desconexão e a intensidade com que aquele imprevisível quatinho tocava seu corpo já a mantinham fixada ao chão: ela já não podia - e nem queria - sair do quarto abandonado por Janair. Sentindo que vai cair, G.H. percebe, então, que ali não se falava a sua língua: situada no dentro-fora de seu mundo-cobertura, a dependência de empregada, começava fissurar a imagem que seu espelho lhe devolvia.

Fazendo reverberar sobre o eu-G.H os efeitos da alteridade que Janair e o seu quatinho representam, Clarice nos coloca nesse momento da obra diante de uma mulher à beira de uma queda que a reposicionará frente ao espelho: é a descoberta de um outro (a empregada e o quatinho onde ela vivia) que não pode ser apreendido em continuidade à imagem do eu-G.H o gatilho da experiência de travessia da mulher que encontra no território protegido de sua cobertura a projeção de uma imagem sem fissuras. É precisamente da ascensão e da queda dessa imagem, sublinhamos, que Lacan trata no escrito *O estádio do espelho como formador da função do eu [je]*, de 1949. Trataremos de acompanhar, a seguir, os movimentos que Lacan realiza nesse escrito articulando-os, na sequência, com a queda que G.H. experimenta na dependência da empregada. Antes retornarmos à personagem de Clarice, no entanto, aprofundemos as considerações de Lacan sobre a “ruptura” que o conceito de identificação inscreve entre o que é da ordem da condição humana e aquilo que diz respeito à natureza animal: que o filhote humano seja capaz de se identificar, ou seja, de *fazer sua* a imagem totalizante outorgada por um outro, eis um dos fundamentos da “estrutura ontológica do mundo humano” (Lacan, 1949, p. 97).

6.1.2. O estatuto da imagem no estágio do espelho: Eu ideal e Ideal de eu

A teoria lacaniana do estágio do espelho destaca a particular relação que o *infans* estabelece com a sua imagem especular num momento em que ainda é superado em “inteligência instrumental” (LACAN 1949/1998, p. 96) pelo filhote do chimpanzé: os filhotes

humanos, diferentemente dos filhotes do chimpanzé, revelam-se interessados por sua imagem a partir de um tempo muito inicial de seu desenvolvimento cognitivo e motor. Esse interesse, aponta Lacan, não é observado no comportamento de nenhuma outra espécie.

Partindo disso, Lacan convida-nos a refletir sobre *a função da imagem na constituição do sujeito* a partir de estudos etológicos que atestam, no processo do desenvolvimento do animal, a “função formadora de uma *gestalt*”⁴⁴ (LACAN, 1949/1998, p. 99). Tais estudos, aponta-nos Lacan, ajudam-nos a identificar como essa *gestalt* associada à função da imagem para o desenvolvimento animal irá demarcar um corte entre a natureza do animal e a condição do humano: na natureza, a “função formadora” dessa *gestalt* implica uma *conformação*; para a condição do humano, ela opera como causa de uma *identificação*.

Se acompanhamos o raciocínio de Lacan, portanto, *conformação* e *identificação* dizem respeito a diferentes modos como a imagem cumpre uma *função* para o desenvolvimento de animais e humanos, respectivamente: enquanto que *conformação* implica o “encaixe” do vivente ao seu meio específico -, *identificação*, tal como veremos a seguir, associa-se a uma “ortopedia” que fissa a adesão do humano à natureza. Sublinhando essa diferença, vejamos, agora, os exemplos de que Lacan se utiliza para trabalhar essas noções fundamentais:

- i) sabe-se, por exemplo, que a maturação das gônadas da pomba fêmea depende da percepção de uma imagem real ou virtual de um pombo macho: a visão de um congênere dispara, na pomba fêmea, o processo de maturação sexual;
- ii) para alguns tipos de gafanhoto, a transição da vida solitária para a forma de vida gregária não ocorre senão através da exposição de determinado indivíduo à imagem (virtual ou real) animada de um outro gafanhoto.

A partir desses exemplos, compreendemos que a exposição de uma pomba sexualmente imatura à imagem de um semelhante tem um efeito, para a primeira, de maturação sexual; no segundo exemplo, a exposição de um gafanhoto imaturo à imagem de um semelhante mais maduro produz a passagem da condição de isolamento ao modo de vida gregário - passagem essa que *todos* os gafanhotos devem realizar em determinado momento de seu desenvolvimento. É nesse sentido, observe-se, que podemos compreender que a *função*

⁴⁴ A função da imagem para os animais é objeto de estudo da etologia, o ramo da biologia que se ocupa da investigação do comportamento animal.

da imagem, aqui, é disparar alguns processos de maturação que farão com que pombas e gafanhotos se desenvolvam conforme aquilo que é esperado no plano de suas espécies: a imagem de um semelhante impulsiona o organismo a se desenvolver conforme o *telos*⁴⁵ que é previsto para todos os indivíduos da espécie a que pertencem. Em outras palavras, o que está em jogo, aqui, é o modo como a “função imaginária” se realiza na natureza, ou seja, como as “captações gestaltistas” (LACAN, 1954-55/1995, p. 52) operam como a causa da maturação sexual para a espécie da pomba e como a causa da conformação dos indivíduos particulares à forma-de-vida gregária característica dos gafanhotos adultos.

Se o *telos* de um processo natural corresponde, portanto, à atualização, em cada pomba e em cada gafanhoto particulares, daquilo que é virtual no plano das espécies a que pertence cada indivíduo particular, fica fácil compreender em que medida a imagem do semelhante cumpre, nesses exemplos, a função de uma *gestalt conformadora*: no mundo animal analisado por Lacan, a “função imaginária” nos remete aos efeitos de *conformação* que um determinado organismo experimenta quando é confrontado com a “forma ideal” de um semelhante (Lacan, 1949/1998, p.99). Operando como *causa do processo teleológico de maturação através do qual todas as pombas e todos os gafanhotos se conformam aos padrões de adaptação específicos de suas espécies*, a *gestalt* induzida por essa forma ideal implica o modo como se realiza o “encaixe” (LACAN, 1954-55/1995, p.114) do indivíduo (*Innenwelt*) no meio (*Umwelt*) que lhe é próprio .

Para o filhote humano, por outro lado, a função imaginária desdobra consequências bastante distintas. Se acompanhamos Lacan, percebemos que o processo que leva o *infans* a *identificar-se* com uma imagem totalizante/imagem ideal deverá ser compreendido a partir dos termos que instituem o desacordo entre o humano e a natureza: a função da imagem, para o humano, associa-se à “gênese” de uma condição carente do *telos* que realizaria o “encaixe” entre os seres naturais e o meio que lhes é próprio. Diz Lacan: “O sujeito humano perdeu a senha que lhe renderia a pertença à lei suprema da adaptação. [...] Nenhuma harmonia preestabelecida poderá servir de *telos* do sujeito humano na sua relação com o *Umwelt*” (LACAN, 1949/1998, p. 99 - 100).

Carente de vias “pré-formadas”, ou seja, de vias que colocariam o *infans* sobre os trilhos de um desenvolvimento orientado teleologicamente, “o homem parte do nada” (Lacan, 1954-55/1995, p. 146). É essa carência, aliás, que permite que situemos o escrito sobre o

⁴⁵ *Telos* é uma palavra grega que nos remete à ideia de fim/finalidade: os processos naturais são orientados *teleologicamente*, ou seja, por um fim que é determinado pelas leis da natureza.

estádio do espelho na esteira dos desdobramentos da proposição psicanalítica da constituição do sujeito: a desnaturação do rebento humano é correlata ao enlace do *infans* ao outro / Outro.

Dito de outro modo, é porque a constituição disso que chamamos de “condição humana” implica, desde sempre, o outro / Outro, que podemos, então, reconhecer o termo *identificação* na origem do ingresso do filhote humano numa trama sociossimbólica: diferentemente da função que cumpre na natureza, a *gestalt* que é a causa da identificação com a imagem totalizante que o semelhante humano aporta ao *infans* ajuda-nos a delimitar os marcos que inscrevem o filhote humano nas teias de uma realidade que se estrutura simbolicamente, ou seja, de uma realidade que não comporta qualquer horizonte de adaptação / conformação. E é porque essa identificação com uma imagem sem fissuras marcará, de forma indelével, o horizonte da relação do sujeito com o mundo e com o outro que a função imaginária pode ser situada como causa de "tentações" e de "fantasmas" que se abatem sobre o humano.

6.1.3. A imagem totalizante e suas reverberações sobre a condição do humano: o Eu Ideal

A primeira questão a ser considerada em relação à dialética do estágio do espelho proposta por Lacan é que ela diz respeito ao modo como o *infans* logra constituir uma unidade corporal (egóica) depois de um primeiro tempo do desenvolvimento neuropsíquico calcado na intensidade das experiências de fragmentação e de indiferenciação com o outro / com o mundo. Do que se trata aqui?

As reflexões de Lacan colocam-nos diante de algo que a psicanálise identifica como sendo o primeiro tempo da constituição do sujeito, marcado por aquilo que é da ordem das “vivências desconectadas, discordantes, despedaçadas” (Lacan, 1954-55/1995, p. 69) de um organismo ainda não unarizado imaginariamente e, num segundo tempo, com a unidade imaginária com a qual esse organismo transformado em corpo “se confunde” (Lacan, 1954-55/1995, p.69). Concebendo o estágio do espelho como o “momento” de uma identificação no sentido psicanalítico do termo, a saber, “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, 1949/1998, p. 97), Lacan retorna ao fenômeno da *gestalt* estudada pelos etólogos: o estágio do espelho diz respeito ao processo pelo qual o *infans*, em júbilo triunfante, apreende como *sua* uma imagem totalizante:

O que chamei de estádio do espelho tem o interesse de manifestar o dinamismo afetivo pelo qual o sujeito se identifica primordialmente com a *Gestalt* visual de seu próprio corpo: ela é, em relação à descoordenação ainda muito profunda de sua própria motricidade, uma *unidade ideal*” (LACAN, 1949, p. 115, grifo nosso).

Lacan, ressaltamos, compreenderá a função da imagem no contexto de um processo de maturação do rebento humano apenas na medida em que é através da identificação com essa unidade ideal (totalizante) projetada pelo espelho que o *infans*, ainda “mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação” (Lacan, 1949/1998, p. 97), logrará esboçar os primeiros sinais de apropriação e controle de seu corpo. Se acompanhamos o raciocínio de Lacan, esse caráter de totalidade / unidade ideal deve ser sublinhado por dois motivos.

O primeiro diz respeito ao fato de que a *Gestalt* implicada na identificação do *infans* com a imagem que o espelho lhe outorga só cumpre sua função "ortopédica" na medida em que uma experiência de totalidade / unidade corporal se impõe à primordial experiência de despedaçamento / fragmentação. Dito de outro modo, essa ortopedia se realiza como efeito da constituição de uma *unidade egóica / imaginária* apenas na medida em que a imagem projetada pelo espelho - imagem que será *assumida pelo infans* - tenha o caráter de uma totalidade: é essa totalidade que engendra, em júbilo, o eu (*moi*) na forma primordial de um corpo-unidade ideal⁴⁶. O segundo motivo, por outro lado, diz respeito à profunda relação entre esse caráter total / ideal da imagem com a qual o *infans* precisa identificar-se para constituir uma unidade egóica e a alienação que essa identificação constitutiva coloca em jogo. É nesse sentido, sublinhamos, que Lacan associará a totalidade relativa a essa unidade corporal adquirida pelo *infans* à “miragem” que inscreve a alienação no destino da condição do humano:

O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma *forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental* (LACAN, 1949/1998, p.100, grifo nosso).

O que se destaca nessa passagem é, ressaltamos, que a miragem de totalidade implicada nessa identificação primordial se jogará na arena da alienação. Mas como pode ser, então, que as funções de unificação corporal e de síntese da experiência associadas à função do eu sejam prenes, como afirma Lacan, “das correspondências que unem o eu à estátua em

⁴⁶ No escrito sobre o estádio do espelho, a identificação com essa imagem totalizante (sem fissuras) engendra o eu-ideal (*moi*); o *je* advém como efeito da fissura que uma segunda identificação – agora com a lei simbólica – opera sobre essa totalidade.

que o homem se projeta e aos fantasmas que o dominam”)? (LACAN, 1949/1998, p.98). Que fantasmas são esses e o que corresponde a essa estátua?

Tempo 3: A queda

Sem poder e sem querer sair do quarto da empregada, G.H., tomada de vertigem, recobra o seu projeto: baldes e baldes d’água seriam jogados naquela secura branca e estrangeira! E até que tudo, tudo ali se encharcasse com a umidade de seu mundo-cobertura, até que tudo (absolutamente tudo, enfim) naquele estrangeiro ficasse inundado pelo eu-G.H., a água jorraria. E jorrando em volumes de excesso, a água suja levaria, numa inevitável correnteza, todas as minúsculas partículas da assombrosa presença da desertora que ousara instaurar no interior do espelho-cobertura aquele horror denominado “dependência de empregada”:

[...] eu jogaria água no guarda-roupa para engorgitá-lo num afogamento até a boca - e enfim, enfim veria a madeira começar a apodrecer. Uma cólera inexplicável, mas que me vinha toda natural, me tomara: eu queria matar alguma coisa ali (LISPECTOR, 2009, p. 43).

Na miragem apaziguadora de um instante, G.H. vê a imagem de seu apartamento projetada sobre o quarto-abismo. Recobrando a imagem que seu mundo-cobertura lhe aportava, G.H. recupera, pela última vez, o equilíbrio do tripé que a estabilizava imaginariamente: “como se já estivesse vendo a fotografia do quarto depois que fosse transformado em meu e em mim, suspirei de alívio” (LISPECTOR, 2009, p. 43). Vendo a fotografia de seu espelho-cobertura sobreposta à imagem aterradora do cubículo onde vivera Janair, G.H. suspira os últimos instantes do alívio-de-seu-eu. Mas só por mais alguns instantes... e só até o golpe fatal! Conta-nos ela:

Abri um pouco a porta estreita do guarda-roupa e o escuro de dentro escapou-se como um bafo. Tentei abri-lo um pouco mais, mas a porta esbarrava no pé da cama. Pela brecha da porta, pus o quanto cabia de meu rosto. E, como o escuro de dentro me espiasse, ficamos um instante sem nos vermos. Eu nada via, só conseguia sentir o cheiro quente e seco como o de uma galinha viva. Empurrando, porém, a cama para mais perto da janela, consegui abrir a porta uns centímetros a mais. Então, antes de entender, meu coração embranqueceu como cabelos embranquecem. [...]. De encontro ao rosto que eu pusera dentro da abertura, bem próximo de meus olhos, na meia escuridão, movera-se a barata grossa. Meu grito foi tão abafado que só pelo silêncio contrastante percebi que não havia gritado. O grito ficara me batendo dentro do peito. [...]. É que não esperava que, numa casa minuciosamente desinfetada contra meu nojo por baratas, eu não esperava que o quarto tivesse escapado. [...]. Mesmo sem nunca ter encarado uma barata eu conhecia os seus processos de existência (LISPECTOR, 2009, p. 45-46).

Moradia da barata grossa, o guarda-roupa era o último dos redutos a se fazer impermeável ao espelho-cobertura! É que G.H. não esperava que o quartinho da desertora pudesse dar guarida à violentação última de seu eu: "esse ela, G.H. no couro das valises, era 'eu'. Sou 'eu' – ainda? Não” (LISPECTOR, 2009, p. 31).

6.1.4. A travessia de G.H.

Testemunho de uma experiência que abala a continuidade da imagem que o espelho-cobertura refletia na forma de um eu-G.H. sem fissuras, a *via-crucis* que a personagem de Clarice realiza entre a sala de sua cobertura e o quarto de Janair é a experiência da queda que a reposiciona frente à imagem apaziguadora - e aprisionante - de seu espelho. Esse reposicionamento, pudemos ver, implica a queda provocada pela perda da terceira perna que estabilizava imaginariamente G.H. em seu mundo-cobertura. Dito de outro modo, o reposicionamento de G.H remete-nos à estrutura rígida de uma totalidade alienante que a miragem do eu como imagem sem fissuras implica – miragem que corresponde ao “eu” na forma primordial de uma unidade coesa e coerente. Quanto a isso, a partir do testemunho da personagem, situamos três modos preferenciais pelos quais o eu como imagem sem fissuras faz reverberar, sobre a condição do humano, os efeitos da alienação estrutural apontados anteriormente por Lacan – modos que se diferenciam e se sobrepõem quando do laço ao outro.

Eu-colonizador

Podemos ler a decisão de G.H. de limpar o quarto abandonado por Janair como uma “expedição colonizadora”: G.H. decide “arrumar” o quarto da empregada conforme a imagem de seu eu-cobertura. Ameaçada por esses outros (Janair, a dependência da empregada e a barata) que a surpreendem interrogando a adesão à sua imagem narcísica, G.H. reage, então, com um ímpeto colonizador: era preciso inundar aquele cubículo com todas as aspas-e-sentidos-e-costumes de uma civilização legítima e única, a civilização do eu-G.H.!

G.H., acompanhamos, testemunha-nos, então, sua reação de defesa frente à fissura nessa imagem totalizante que o quartinho, Janair e a barata invocam: é preciso defender-se

dessas três formas de alteridade que ameaçam a sua unidade egóica, e é nesse sentido que a identificação primordial que engendra o eu na forma de uma unidade ideal se associa à resistência (ou mesmo à impossibilidade) de o sujeito constituir uma experiência com um outro que não se apresenta como contínuo à sua totalidade imaginária. O eu-colonizador, nesse sentido, responde ao mandato narcísico de apreender a alteridade na ordem do que é especular, achatando a experiência com tudo aquilo e com todos aqueles que não respondem à fantasia de continuidade eu-outro.

Fantasma que condiciona a experiência do sujeito com a alteridade, a “colonização” do outro e das formas-de-vida que o outro encena responde, então, à busca por enquadrar o que fissa a totalidade imaginária na moldura do espelho do eu ideal. É nesse sentido, portanto, que a travessia que G.H. realiza a partir da experiência de queda de seu eu-cobertura nos remete ao que a personagem enuncia nos termos de uma “domesticação”: G.H. havia “domesticado” o viver para “torná-lo familiar” (LISPECTOR, 2009, p. 16). Até a ideia da arrumação, G.H. permaneceria sem saber que aquele quatinho, fincado no interior de sua intimidade, circunscrevia os poucos metros quadrados de um íntimo estrangeiro: o quarto exilado “delimitava” a não coesão de seu eu.

Eu-agressividade

A colonização do outro é correlata à violência com que G.H. reage a tudo aquilo que estilhaça a imagem à qual se identifica e na qual sustenta sua continuidade egóica. Não à toa, portanto, Lacan situará a agressividade como “a tendência correlativa a um modo de identificação a que chamamos narcísico” (Lacan, 1948/1998, p. 112). Fissurando a identificação de G.H. com a imagem que seu espelho-cobertura aportava, Janair aparece, então, tanto como a representante desse estrangeiro a ser colonizado / domesticado quanto como uma “inimiga” a ser destruída. Rival, ela desperta a agressividade de G.H. porque coloca em xeque a continuidade do eu ideal de G.H.:

Aquela mulher que era a representante de um silêncio como se representasse um país estrangeiro, a rainha africana. Ali dentro de minha casa se alojara a estrangeira, a inimiga indiferente. (LISPECTOR, 2009, p. 42)

Em 1948, num Congresso de psicanalistas, Lacan se dirigiu à sua plateia dizendo que buscava estabelecer a agressividade como um “conceito”: Lacan almeja dar um estatuto

científico à agressividade (LACAN, 1948/1998, p. 104). Para isso, convida os ouvintes a partirem da seguinte afirmação: a agressividade cumpre um importante papel na “economia psíquica” (LACAN, 1948/1998, P. 104). Que papel seria esse? Lacan se propõe a desdobrar o papel que a agressividade cumpre na economia psíquica a partir de cinco “teses” que têm um núcleo central: há uma íntima relação entre agressividade e aquilo que Lacan chama de “paixão narcísica” (LACAN, 1948/1998, p.117).

Essa paixão narcísica, vimos anteriormente a partir de algumas considerações acerca do Estádio do espelho, guarda consigo as marcas do processo requerido para a constituição do eu. Com isso, uma reflexão sobre a agressividade exige que levemos em conta os efeitos, para a experiência do sujeito, de o eu (*moi*) estar atrelado à identificação com uma imagem que unariza, ou seja, de ser fruto de uma totalização imaginária e, portanto, alienante.

No escrito *A agressividade em psicanálise*, Lacan retoma esse primeiro momento da “dialética das identificações”, a saber, o da identificação primordial do *infans* com uma “unidade ideal” - identificação que engendra o eu ideal como formação de defesa contra o despedaçamento iminente. Trata-se, aqui, daquilo que o *infans* logra antecipar, no plano mental, como unidade funcional de seu próprio corpo, por efeito da captação de uma imagem que unifica imaginariamente um corpo despedaçado. Será precisamente em relação a esse caráter unário / totalizante que Lacan proporá sua tese sobre a agressividade: a agressividade compreende, em primeira instância, uma espécie de “resposta” do sujeito frente àquilo que ameaça essa unidade / totalidade imaginária.

Uma das facetas da agressividade implica a busca pela preservação do Mesmo face àquilo que é Outro e podemos pensar nos muros (concretos ou simbólicos) que operam na defesa contra o Outro, ou seja, que operam no sentido da afirmação identitária. A afirmação identitária nos permite pensar a segregação e também a solidão. Lacan fala de uma “tirania narcísica” (LACAN, 1948/1998, p. 124): está claro que a promoção do eu nos leva a realizar cada vez mais o sujeito como indivíduo, o que nos remete àquilo que Lacan denomina “isolamento anímico” associado à solidão.

Eu-estátua

Cravado no interior de um apartamento cheio de cortinas e de abajures e minuciosamente protegido contra um horror ancestral a baratas, o quartinho da desertora guardava, em branco e seco silêncio, o abismo em que G.H. seria alçada em queda livre.

Ignorando os comandos harmônicos e precisos que G.H. emitia do alto da torre-de-seu-eu, o quarto de Janair precipita a experiência de travessia que G.H. viverá com a intensidade de uma paixão.

Como uma experiência de *ex-posição*, a *via-crucis* de G.H. nos remete a uma personagem que é alçada para fora de si, para fora de seu espelho. *Ex-posta* a um quarto que fissura sua continuidade imaginária (um quarto que fissura a imagem na qual se confirma e na qual se encontra), G.H. é obrigada a se deparar, depois de sua queda, com uma verdade ardente: o eu-G.H. nada mais era do que o efeito da relativa estabilização dos modos preferenciais através dos quais ela se lançava à relação com o outro e através dos quais se posicionava frente ao Outro.

Testemunhando, com sua ficção, a elaboração teórica proposta por Lacan no escrito sobre o estádio do espelho, Clarice Lispector nos indica, aqui, o papel que o semelhante desempenha para que o sujeito se repositone em relação à sua imagem: o outro permite / força o sujeito a sair de sua posição de encantamento alienante por sua continuidade narcísica. Em outras palavras, Janair representa uma espécie de “tendência estrangeira” que força o rompimento da prisão especular da mulher que até então se via como idêntica a si mesma. Não à toa, por isso, a queda de G.H. será experimentada como perda de uma estabilidade que aprisiona, ou seja, como experiência de travessia da clausura narcísica à abertura para o Outro:

Havia anos que eu só tinha sido julgada pelos meus pares e pelo meu próprio ambiente que eram, em suma, feitos de mim mesma e para mim mesma. Janair era a primeira pessoa realmente exterior de cujo olhar eu tomava consciência. (LISPECTOR, 2009, p. 39-40)

Trabalho com a hipótese de que Janair, seu quartinho e a barata impõem a G.H. a queda e o (re)posicionamento que a escola, num outro contexto, pode proporcionar a crianças e jovens: em nossa cultura o dispositivo da escolarização opera como uma espécie de “catapulta” para o encontro com “pessoas realmente exteriores de cujo olhar” os pequenos e os jovens podem “tomar consciência” e, mais do que isso, em cujo olhar podem encontrar o espelho capaz de desenhar novas imagens de si e do mundo. Pensamos, também, que o horizonte ético da educação para a “sociabilidade democrática” - aparentemente tão distante dessas considerações sobre a subjetividade - pode estabelecer um campo capaz de imantar relações que guardam uma maior ou uma menor potência para catalisar a queda narcísica e oferecer novas imagens nas quais o sujeito pode se representar. Sigamos pensando, agora, de

que modo uma disputa em torno da enunciação do educar para a “experiência democrática” faz reverberar dois diferentes modos de se conceber o dispositivo da escolarização como aquele que deve – ou não – estar implicado com essa experiência de travessia que a queda operada no encontro com o outro pode ensejar.

VII – ESCOLA E TRAVESSIA

O “esquecimento” do assassinato do pai e a conseqüente instauração de uma casa vazia como instâncias que delineiam as feições da vida em comum remete-nos um ponto bastante preciso: crer que o pai esteve sempre vivo, que está vivo em algum lugar. A denegação da função da fratria como guardiã da memória dessa perda é a conseqüência direta disso. O clamor pela volta do pai, o saudosismo do patriarcado, o apelo ao líder tirano que vai, enfim, superar toda desordem que emerge na / da vida coletiva são facetas do “retorno disfarçado da horda primeva” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 66).

O que Freud nos indica em Totem e Tabu (1913) é que aliança fraterna é fruto da implicação daqueles que se reconhecem como irmãos. Ou seja, não encontra justificacão em nada transcendente a si mesma. Diz Lajonquière acerca da aliança fraterna:

Ela é, em si, *infundada*, pois não deriva de alguma coisa prévia, como o protopai. [...]. Por isso, a fraternidade é tão frágil que a qualquer momento a aliança de irmãos [...] pode dar lugar ao retorno da horda paterna, como de fato a história e a vida cotidiana dão seus testemunhos. Enquanto esta última tem no real um chefe, a aliança liga-se simbolicamente a um pai desmaterializado, ou seja, articula-se em torno de uma ideia diretora impossível de ser incorporada e, portanto, tênue véu de um lugar sempre vacante. A invenção da fraternidade transforma simbolicamente e *après coup* um bando de filhos bastardos num grupo de irmãos. Porém, como os flamantes irmãos não querem saber não só do crime mas de sua orfandade de origem, passam a fabricar um Pai ao qual filiam-se simbolicamente. A sorte da fraternidade está cifrada no sucesso de sua auto-invenção medido pelo grau de impossibilidade de qualquer irmão vir a formatar o lugar vacante do Pai simbólico. [...]. Em suma, a fraternidade apenas se mantém enquanto os filhos percebem que o pai, por eles inventado, encobre um nada de fundamentos reais. Semelhante caminho condena os irmãos a um trabalho ético sem descanso, sem *fim* pelo fato de não ter *origem*, que não é senão a própria invenção do *socius*, ou seja, a política - diria Arendt. [...] Ou em bom português: para evitarmos o excessivo perigo derivado de atrelar os destinos do *socius* tanto a um Deus quanto aos coronéis de plantão, só resta aos homens lembrar que sua orfandade os condena a inventar uma *aliança igualitária de direitos*. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 70-71).

Retomemos dois pontos aqui: o princípio da cultura, que permitiu a passagem da horda paterna à aliança fraterna supõe o estabelecimento da equidade entre os irmãos; todos os que quiserem usufruir dos benefícios da vida em comum devem respeitar as leis de que depende o viver junto. Ao pacto que institui o tabu do incesto chamamos função paterna. O laço social, por outro lado, implica pensarmos a atualização do ato primevo ao longo do tempo histórico: como os irmãos órfãos encontram formas de desdobrar sua orfandade? Fazer a função paterna operar – ou seja, atualizar a passagem da horda à comunidade fraterna - é tarefa da fratria e nas sociedades democráticas modernas a Escola vai ocupar um importante papel na

transmissão do espírito da Lei. Com o pai “espiritualizado” (LAJONQUIÈRE, 2000), as sociedades democráticas necessitam de dispositivos societários que operem a transmissão do espírito da Lei. São esses dispositivos que vão operar no sentido de uma reafirmação de uma aliança igualitária de direitos no plano jurídico e social e, por outro lado, uma aliança “equitária” no plano simbólico.

7.1. Equidade e fraternidade

A fraternidade ainda evoca vividamente a comunidade familiar, o afeto entre aqueles que são “próximos”, prestando-se, assim, a certa ambiguidade que a esvazia, em grande medida, de sua ressonância profundamente ética. Lajonquière (2000) nos ajuda a compreender a fraternidade a partir do marco histórico da luta contra a sociedade senhoril do Antigo Regime: diferentemente da sociedade do Antigo Regime, fundada em relações de dominação e dependência (uma sociedade de senhores e servos na qual a subordinação ao *pater familias*, no âmbito doméstico, pautava as relações de dominação no âmbito civil e político) a fraternidade afirmada pelos revolucionários franceses remete-nos à luta pela universalização da liberdade de todos e pela igualdade civil republicana. Disso decorre, então, que, longe de reduzir-se a uma apelação afetiva e associada ora à família de sangue ora à família cristã, a fraternidade, nesse contexto, implicou uma afirmação ética de um projeto político inédito na história.

A fraternidade cristã nos envia a uma fratria universal – somos todos irmãos – sem qualquer destaque para a questão da igualdade de nossas condições de vida. São duas concepções distintas, portanto, porque enquanto a fraternidade republicana busca produzir uma igualdade na sociedade civil, a religiosa pretende ordenar a vida civil segundo as normas da vida doméstica, patriarcal e hierárquica. A concepção republicana da fraternidade inclui, para além da dimensão igualitária emancipatória, uma aspiração universalista e requer, portanto, a constituição de uma esfera pública – o Estado – implicada com a correção das desigualdades de origem.

7.2. Família e escola

É impossível pensar a educação fora do primeiro espaço no qual as crianças são concebidas e acolhidas: a família. Essa espécie de “sociedade natural” que tem a

particularidade de conjugar o biológico e o social foi, por muito tempo, considerada como a base de toda organização comunitária. Assim, até meados do século XIX, era grande o número daqueles que não podiam conceber outra instância de educação que não a familiar. Mas as coisas mudaram a partir do momento em que a da *polis*, na modernidade, não mais pode ser concebida como uma espécie de “espelho” de uma família subordinada a um chefe que protege, interdita e autoriza (LAJONQUÈRE, 2000).

Nas sociedades tradicionais, as relações econômicas (sejam elas comerciais, de agricultura ou artesanais) constituem um dos núcleos em torno dos quais se realiza a organização familiar. Os indivíduos, desde antes de seu nascimento, encontravam-se virtualmente integrados numa ordem estável, hierarquicamente organizada e com tal poder de cooptação que dela não se podiam “escapar”. Mas a partir do momento em que a sociedade burguesa reporta as atividades de produção ao exterior da unidade doméstica e a partir do momento em que a vida coletiva começa a ser governada por essa instância superior e tendencialmente equiparadora das diferenças que é o Estado moderno, a família passa a ser o núcleo das relações íntimas e pessoais, um espaço de relações afetivas e de expressão da subjetividade face à ideia de igualdade e universalidade que regem a esfera pública. Em outras palavras, quando o ideal emancipatório da modernidade se afirma por meio do princípio da *igualdade jurídica*, o Estado precisará colocar em operação dispositivos sociais implicados com a superação das desigualdades de origem. A escola será o principal desses dispositivos.

O Estado, aqui assume o compromisso de realizar um projeto coletivo: correção das desigualdades de origem (não se está mais confinado ao lugar social em que se nasceu), garantia de alguma liberdade e uma certa coesão social requerida por um projeto comum. A célula familiar é afetada no contexto das instituições de direito comum regidos pelo mundo do contrato entre indivíduos livres e iguais, algo que não deixa dúvidas do papel que deve jogar o poder público no campo educativo.

7. 3. Socialização do narcisismo

No horizonte da educação para a experiência democrática, ressaltamos, a escola aparece como um equipamento indispensável à *travessia* entre as esferas do privado e do público – travessia essa que implica tanto as mudanças *i*) na relação com o outro (semelhante) que, por sua diferença, inevitavelmente interroga as identificações narcísicas como modos prioritários do convívio na diversidade quanto as mudanças *ii*) na relação com os códigos e os

costumes que estabelecem as fronteiras simbólicas de uma determinada fratria, o que nos remete a uma torção no modo como os pequenos se posicionam em relação ao seus ninhos primordiais de sentido para a vida e para o mundo. Nessa torção de um primeiro tempo calcado sobretudo na sociabilidade vivida no contexto da família, a escolarização figura como dispositivo que alarga, também, o mundo dos pequenos, ou seja, como dispositivo que os ajuda a se reposicionar frente ao Outro. O que se ganha e o que se perde nessa travessia? Mais do que isso, que ambivalências estão, aqui, em jogo?

A escola pode ser um dispositivo de socialização do narcisismo desde que veicule o espírito da Lei que alça o outro à condição de semelhante na diferença num laço simbólico (princípio da equidade). Quando a escola deixa de fazer referência ao espírito da Lei ou, se quisermos, quando a palavra não faz função, é porque seus agentes já não podem marcar uma diferença de lugares simbólicos. A consequência disso, assinala Lajonquière, é a inflação de um “império das regras”, algo que configura a própria “negação da alteridade” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.79): quando falha a transmissão da Lei, a identificação com o outro não se dá mais em função de um totem comum (equidade em face de uma lei), mas em função de um traço que possa ser especularizado. Aqui, o outro não é percebido senão a partir da própria imagem do eu, como reflexo deste, não existindo, portanto, nenhuma alteridade enquanto tal.

Nesse sentido, podemos pensar a escola como uma arena em que as experiências cotidianas compartilhadas entre os pares permitem a quebra da ilusão identitária para o sujeito. Essa relação entre os pares possibilita a criação de um campo horizontal de identificações entre os semelhantes, “secundárias em relação à identificação com o ideal representado pelo pai, mas essenciais, no sentido da diversificação que possibilita quanto aos destinos pulsionais que têm de ser construídos pela vida afora” (KEHL, 2000, p. 39).

As identificações horizontais, que se dão entre os membros do grupo, não excluem a identificação fundadora, vertical, em relação ao pai, e criam a possibilidade de traços identificatórios secundários que “permitem a diversificação de escolhas de destino, em relação aos quais o traço unário é insuficiente”. (KEHL, 2000, p. 43). São as relações horizontais que transformam a linguagem (a cultura) na medida em que é daí que surgem as ações que alteram os ideais vigentes. Isso é desejável se puder ocorrer nos termos implicados pelo pacto civilizatório.

Essas identificações, que são secundárias em relação ao eu ideal, horizontais em contraposição às identificações verticais com os ideais paternos, são requeridas para o atravessamento da ilusão identitária – ilusão que sempre requer, como nos dá provas a

História, a produção do fantasma do duplo perseguidor a ser eliminado antes que destrua minha / nossa identidade (unidade imaginária). Assim, essa arena dos semelhantes, desde que a Lei seja veiculada, constitui-se como um campo identificatório diverso “no qual o sujeito pode se mover, livre da exigência narcísica de ser sempre idêntico a si mesmo” (KEHL, 2000, p. 40). Conforme nos aponta Kehl, “o duplo como fantasma persecutório [...] aponta para uma falha na operação efetuada pela entrada em cena do semelhante” (Kehl, 2000, p. 39) – operação que a autora denomina de “socialização do narcisismo”.

7.4. Travessia

Freud, atento àquilo que lhe chegava desde a experiência clínica, nota que a vida psíquica é impregnada de ambivalências: ela não comporta “superações”. Em *Mal-estar na Cultura* e também em *A desilusão causada pela guerra* (1915), o psicanalista retoma com contundência uma concepção de tempo que divorcia a psicanálise das teorias que se engendram em torno da noção de “desenvolvimento”. Em vez de valer-se de uma ideia de superação, a psicanálise vai trabalhar com a noção de “coexistência”. Duas imagens nos ajudam a vislumbrar no que isso consiste: a primeira, a da aldeia que se transforma em cidade, é encontrada em *A desilusão causada pela guerra* (1915); a segunda é encontrada em *O mal-estar na Cultura*, na já clássica passagem em que Freud estabelece uma analogia entre a história da cidade de Roma e o princípio de conservação das marcas mnêmicas no aparato psíquico.

No ensaio *A desilusão causada pela guerra*, Freud diz que, quando uma aldeia cresce e se transforma numa cidade, ou quando o embrião se transforma num menino que cresce e se torna “homem feito”, a aldeia desaparece na cidade e o menino desaparece no homem, e somente a lembrança desses estados anteriores poderá, então, “inscrever os antigos traços na nova imagem” (FREUD, 1915a, p. 267). Não é como esse tipo de maquinaria, na qual um estágio anterior fica subsumido no posterior, que a estruturação psíquica se processa – e por isso trabalhamos em psicanálise com a noção de “estruturação” do sujeito e não com a de desenvolvimento. Dito de outro modo, a estruturação psíquica tem uma peculiaridade que não se registra em nenhum outro desenvolvimento, pois ela não diz respeito a qualquer processo que seja associado a essa transformação na qual estágios primordiais de organização (no caso a aldeia) são superados por estágios mais complexos: a estruturação psíquica não tem como *telos* formas superiores e mais “acabadas” de desenvolvimento, e na vida psíquica os estágios

mais primitivos se conservam junto às formas atuais, mais complexas. A civilização, da mesma forma, não implica um constante progresso em direção ao futuro: assim como na vida psíquica, “o que se formou não perece, mas permanece conservado e pode ser trazido à luz novamente”, e “também a transformação instintual em que se baseia nossa aptidão para a cultura pode ser desfeita” de modo mais ou menos duradouro (FREUD, 1930/2010, p. 55). Os conflitos e a guerra são, para o psicanalista, manifestações explícitas disso.

Essa temporalidade em jogo no psiquismo e na história da civilização requer que consideremos uma noção de tempo muito peculiar: na estruturação psíquica, as “formas” convivem, não se superam, pois a sucessão do tempo implica algo que é da ordem de uma “coexistência”. É nesse sentido, então, que Freud nos brinda com passagem acerca da cidade de Roma, a “cidade eterna”: um visitante que vai a Roma – diz-nos Freud, não pode, a olho nu, apreender que a atualidade da cidade encontra seus alicerces em outras configurações urbanas, em outros limites, em outra arquitetura. Mas com instrumentos topográficos pode-se apreender esse passado sob o presente. A Roma antiga se acha sob as construções da metrópole moderna: “É assim que, para nós, se preserva o passado” (Freud, 1930/2010, p.15).

Acontece que, quando queremos representar espacialmente o suceder histórico, deparamo-nos com os impasses inerentes à necessidade da justaposição de elementos no espaço, e sabemos que um mesmo espaço não admite ser preenchido duas vezes. Isso, para Freud, só mostra como não se dominam as peculiaridades psíquicas por meio da representação visual (FREUD, 1930/2010, p.53): pensar o passado em psicanálise é pensar em como seria possível que vislumbrássemos, com o olhar, todas as épocas de Roma sobrepostas sem os impasses e limites que isso comporta espacialmente.

De algum modo, Lacan avança nesse ponto ao estabelecer o espaço / tempo em causa no psiquismo como sendo passíveis de serem escritos em uma topologia mas não em uma geometria euclidiana, para a qual dentro e fora não se comunicam, ou para a qual ontem e hoje não convivem. Se na Roma atual “os antigos materiais ou formas” foram eliminados e substituídos por novos, na estruturação psíquica, por outro lado, as coisas se sucedem de outro modo. Não podemos descrever esse estado de coisas, que a nada pode ser comparado, senão afirmando que todo estágio anterior permanece conservado junto àquele posterior que se fez a partir dele; a sucessão também envolve uma coexistência, embora se trate dos mesmos materiais por meio dos transcorreu toda a série de mudança.

A travessia, nesse sentido, não implica um movimento que vai de um lugar a outro, deixando para trás o ponto de partida e aportando de forma permanente em um ponto de chegada. A travessia em causa na passagem da horda primitiva aos ideais civilizatórios; da

inscrição do eu ideal ao que se ergue como ideal de eu é muito mais relativa a um trabalho – e sublinhemos essa palavra - de distensão de um espaço que, por obra do desenho de uma terceira margem que carrega com essa imagem um lugar para onde ir mas impossível de chegar, se mantém vivo no horizonte. E isso por obra de um trabalho coletivo que lembra aos navegantes que alcançar o porto final equivale a erigir uma lápide para o desejo e com ela o enterro das condições de emergência do sujeito.

A noção de “interminável” nos permite pensar a diferença entre transição e travessia. Essa noção, legada a nos por Freud em Análise terminável e interminável nos permite apreender justamente que não estamos tratando de superação, mas de uma pulsação entre o ideal de acabamento e a impossibilidade da totalidade.

CONCLUSÃO

É frequente, entre nós, a afirmação de que o Brasil dos últimos anos é um país profundamente marcado por uma polarização política – polarização essa que se alimenta da velha e conhecida disputa entre o bem, de um lado, e o mal, de outro. O efeito disso, não poderia ser diferente, é a crescente “moralização” do debate de temas de interesse público no país e o consequente empobrecimento de nossa capacidade de pensar, ou seja, um certo esfacelamento daquilo que a experiência ética parece requerer: a produção coletiva – e sempre parcial – de respostas aos impasses inerentes à vida em comum. Vivemos em “tempos sombrios”. Retomemos, em grandes linhas, como essa polarização se instalou no campo da educação e, mais precisamente, como ela se desdobra na arena em que se realiza o debate sobre as políticas curriculares para a educação básica no país.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, que sela formalmente a transição, no Brasil, da ditadura civil-militar (1964-1985) para o regime democrático instaurado pela Nova República (1985 - atual), as leis que regulam as diretrizes curriculares no país destacam, de modo reiterado, a responsabilidade da escolarização com a promoção da cidadania e da experiência democrática (BRASIL, 1997a; BRASIL, 2017). Na esteira desse compromisso firmado em lei, encontraremos nos principais documentos implicados com o desenho dessas diretrizes a afirmação de que transmissão dos saberes disciplinares, pela escola, é indissociável daquele que seria o fim último do dispositivo da escolarização: o desenvolvimento de “capacidades” / “competências” requeridas para o “exercício cidadão” numa “sociedade democrática” (BRASIL, 1997a, p. 33).

Educar para a sociabilidade democrática – um Brasil polarizado

No que concerne às referidas diretrizes que organizam o cotidiano escolar temos, então, de um dos lados dessa polarização aqueles que compreendem que a promoção da “sociabilidade” requerida pelos regimes democráticos de corte republicano, tal como é o caso do brasileiro, exige que questões como identidade de gênero, diversidade sexual, diversidade racial e diversidade religiosa, dentre outros, estejam presentes no cotidiano das escolas na modalidade de “temas transversais” - temas que os professores devem abordar junto aos alunos em paralelo à transmissão dos saberes disciplinares. De um outro lado, é notória a crescente

força política de grupos e de movimentos - tal como é o caso do *Movimento Escola Sem Partido* - que se opõem a essa proposta.

Os que defendem que a escola deve abordar essas questões na modalidade de temas transversais sustentam que o trabalho sistemático dos professores em torno de questões como preconceito, discriminação e exclusão constitui uma daquelas “ações pedagógicas” requeridas para a promoção das “capacidades” / “competências” democráticas: implicados com alguns dos principais impasses que emergem na / da vida em comum, alguns dos temas transversais possibilitariam que os professores realizassem junto aos alunos uma espécie de exercício de problematização (e de desconstrução) das “lógicas identitárias” - lógicas essas compreendidas como verdadeiras forças de resistência a modos de convívio mais democráticos e inclusivos (BRASIL, 2017, p. 345).

Contrapondo-se à introdução dos temas transversais que abordem especialmente temáticas como gênero e diversidade religiosa no cotidiano das escolas, o *Movimento Escola Sem Partido* luta pela “descontaminação” e pela “desmonopolização política e ideológica das escolas” (MESP, 2011) e busca instituir mecanismos de controle sobre os conteúdos e a forma como os professores abordam determinadas questões em sala de aula. De acordo com o MESP, é notório que os professores vêm se utilizando de suas aulas (especialmente nos últimos anos) para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas que os levariam a adotar padrões de julgamento incompatíveis com os que lhes são transmitidos no âmbito familiar. Para o MESP, o modo de se abordar temas relativos à religiosidade e às questões e de gênero, em especial, deve ser decidido pelos pais ou responsáveis, ou seja, por aqueles têm assegurado pela Constituição Brasileira o direito relativo à transmissão dos valores morais aos pequenos e aos jovens.

De que lado estamos?

a. Hipóteses de trabalho e proposição de uma tese

Esse embate travado entre os campos usualmente nomeados como “progressista” / “de esquerda” *versus* “conservador” / “de direita” permite que identifiquemos, em meio às muitas diferenças que possam existir entre um e outro projeto, aquele que seria o ponto de partida com o qual os “dois lados” se comprometem: a escolarização, em nossa cultura, tem um lugar de destaque na constituição dos modos de convívio que desenharão as feições da vida coletiva na *polis* do amanhã. Mas um outro ponto de aproximação nos salta aos olhos, entretanto, quando

fazemos uma pausa para “escutar” o lugar de enunciação desde o qual cada um desses lados formula suas proposições: seja pela via da afirmação da necessidade de ações que tenham por fim ajudar os pequenos e os jovens a constituir modos de convívio menos marcados pelas afirmações identitárias (algo que seria requerido por uma “sociabilidade democrática”) seja por meio da afirmação da primazia da família sobre a escola no que tange à transmissão dos valores morais aos pequenos e aos jovens, ambos os projetos acabam por comprometer o horizonte do processo educativo com normas e preceitos que funcionam muito mais como signos enrijecidos do que como significantes que resguardam o lugar do impossível implicado no ato de educar. Por isso, talvez possamos afirmar que o principal ponto de justaposição entre essas duas proposições aparentemente tão antagônicas é a afirmação, por ambas, de um *ideal* a ser seguido. Um dos efeitos disso seria a notável introdução, no cotidiano das escolas, de *mandatos* cada vez mais frequentes entre nós: “desconstrua-se!” – dizem alguns; “não subverta as leis naturais, respeite as leis divinas e os valores da família!” – bradam outros tantos.

Não me coloco ao lado do “familismo dilatado” proposto pelo *Movimento Escola sem Partido*. Uma proposição como a desse movimento produz uma sorte de suspensão da função socializadora da escola: nas sociedades democráticas, o dispositivo da escolarização contribui com a preservação de uma certa zona de tensão – mas sobretudo de coexistência – entre aquilo que é relativo à esfera privada e aquilo que diz respeito à esfera pública. Não acompanho, tampouco, esse “furor desconstrucionista” evocado em nome da democracia num país em que os princípios democráticos e republicanos são reiteradamente invocados para que nada mude de lugar. Mas não deixo de reconhecer, entretanto, a implicação da escola com a promoção da experiência democrática e nem desconsidero que as “lógicas identitárias” estejam intimamente associadas às forças que oferecem resistência à instauração, entre nós, de modos mais democráticos (fraternal) de convívio. O que interrogo, então, é se essa discussão sobre a inclusão – ou não - de temas transversais como um dos *meios* privilegiados para a promoção de uma cidadania democrática não acaba por operar, em nosso tempo, como uma “cortina de fumaça” que nos dispersa de um efetivo debate público sobre a potência da escola em termos da promoção da democracia e da “sociabilidade” que lhe seria correspondente. Assim, é com o objetivo de podermos interpor a pausa que o pensamento requer à pressão que atualmente nos impele a aderir rápida e integralmente a um dos lados dessa disputa que essa tese se constitui. Busco, para isso, refletir sobre a atual proposição de uma *educação para a sociabilidade democrática a partir de algumas considerações sobre a implicação da escola com a fragilidade do laço fraterno e da afirmação de que a escola pode ser compreendida como um*

dispositivo societário implicado com a “socialização do narcisismo” (KEHL, 2000). O desdobramento dessa questão é realizado a partir de três linhas de trabalho.

Linha de trabalho I

A primeira linha de trabalho, dedicada à investigação dos impasses do laço fraterno e às vicissitudes das fratrias, parte do debate que Einstein propõe a Freud, em 1932, sobre o porquê da guerra. O objetivo, aqui, é recuperar esse debate e destacar, a partir dele, alguns elementos do mito freudiano sobre a origem da cultura que nos ajudam a sustentar que o aprofundamento de um modo democrático de convívio (modo esse que logo associaremos ao aprofundamento de uma ética fraterna) não é sinônimo da “extirpação” da *rivalidade* e da *agressividade* entre *semelhantes*. Isso seria da ordem de um ideal – de uma ilusão. Ao ser questionado por Einstein sobre a existência de “métodos educativos” que possam nos livrar da ameaça da guerra Freud destaca, na resposta que endereça ao físico, os impasses inerentes ao laço fraterno. Ou seja, ao ser questionado sobre o papel e o alcance das *ações educativas* para a constituição de uma vida em comum menos marcada pelos preconceitos, pela exclusão, pela segregação e, enfim, pela guerra (figuração máxima da rivalidade e da agressividade entre os humanos, para Einstein) Freud ressalta a implicação da educação com o “destino” da civilização. É por isso que, neste primeiro momento do trabalho, interessa-nos reconstituir o mito elaborado por Freud em Totem e Tabu: a narrativa freudiana sobre as origens da cultura oferece-nos um importante quadro de referências que nos permitirá situar a implicação do dispositivo da escolarização com a *reinvenção* da aliança fraterna.

Falar em “reinvenção” dessa aliança é destacar que o pacto civilizatório não tem fundamento transcendente algum (LAJONQUIÈRE, 2000): diferentemente da horda primitiva, que se organizava em torno de um chefe real, a aliança fraterna se constitui em torno de um *lieu vide*. Daí a fragilidade dessa aliança e daí, também, a necessidade de, no correr do tempo histórico, encontrarmos as vias de transmissão da Lei de que depende a sua reinvenção. Para Lajonquière (2000, p.70), os preceitos dessa aliança narrados na forma de uma construção mítica operam como a “ideia diretora” que guia o projeto revolucionário republicano e democrático – projeto que resguardará à escola o lugar de um importante dispositivo societário implicado com a afirmação de um projeto de vida em comum organizado fundamentalmente por dois princípios: o da igualdade de direitos e o da equidade face à Lei.

Vejamos agora por que as sociedades democráticas têm a sua sorte lançada na reinvenção da aliança fraterna.

Linha de trabalho II - A “invenção democrática” em Claude Lefort

Para compreendermos as reflexões de Lefort sobre a democracia, precisamos, antes, retomar aquilo que é central na teoria hobbesiana do contrato social e situar seus pontos de proximidade e de distanciamento da teoria freudiana do pacto civilizatório. Na tese, parte dessa discussão é realizada na Linha de trabalho I. Retomo-a aqui com o fim de melhor organizar este texto de apresentação.

Uma boa forma de esboçarmos essas relações teóricas é invocarmos um ponto preciso abordado por Freud em Totem e Tabu. Entre o ato assassino do pai da horda e o estabelecimento do pacto fraterno há, de acordo com Freud, um intervalo de tempo no qual cada um dos indivíduos pode reivindicar para si o lugar deixado vago pelo pai: os filhos podem responder ao seu desamparo por meio de uma disputa pelo lugar vacante do “chefão” assassinado. É em relação a essa possibilidade que encontramos uma possível correspondência entre a teoria freudiana do pacto civilizatório e a teoria hobbesiana do contrato social. Mas é aqui, também, que se destaca a fundamental diferença que fará da reflexão de Freud sobre a origem da aliança fraterna uma preciosa contribuição para a teoria da democracia: Freud simplesmente recusa a necessidade de um poder soberano como condição para a preservação do vínculo social. Assim, se para Hobbes o espaço político tecido pelos vínculos sociais encontra no poder soberano a condição de sua preservação, a originalidade freudiana, por outro lado, consiste em nos ajudar a pensar as condições da produção de *um comum* a partir da invenção de um “poder simbólico”. Se para o filósofo a passagem do estado natural às relações de direito implica a instauração do poder soberano na forma do *Um-exceção* que assegura, pela força que mobiliza o medo, o respeito aos “termos do contrato”, para o psicanalista, por outro lado, a preservação de nossas conquistas civilizatórias implicará o trabalho sem fim dos irmãos uns com os outros.

A recusa de Freud em aceitar o poder soberano atrelado ao contrato de submissão como fundamento da vida social não nos remete, entretanto, à afirmação de uma suposta *autonomia* da comunidade fraterna: Freud não prescinde da referência a uma instância terceira na “origem” do pacto fraterno e será por isso, então, que não identificaremos, na psicanálise, qualquer referência a uma “plena maioria” dos irmãos: dependemos de um Pai (totem)

comum para nos constituirmos como irmãos. O que está em jogo nessa recusa, longe disso, é a afirmação freudiana de que o poder simbólico é relativo a uma “autoridade central” (FREUD, 1932) desencarnada, ou seja, a um pai “espiritualizado”. Afirmar a fraternidade como uma ética é, nesse sentido, afirmar a implicação da fratria órfã e desamparada com a preservação do lugar do pai como *lieu vide*, algo que requer, no entanto, a constante “recordação”, pelos irmãos, de sua orfandade de origem.

Será precisamente em torno dessas questões que Claude Lefort repousará as bases de sua teoria sobre a democracia. Para Lefort (1986), a democracia é uma “invenção moderna” e o que distingue as sociedades democráticas modernas das sociedades do *Ancien Régime* é aquilo que o autor denomina de “desincorporação do poder”, ou seja, a instituição do poder como um “lieu vide” em contraponto a um “poder soberano” - que tem sua lógica e seus mecanismos de operação extensivamente analisados por Hobbes. É por isso, então, que a principal característica das sociedades democráticas que germinaram com a derrocada do *Ancien Régime* corresponderia, de acordo com Safatle (2016) e Kehl (2002), à descrição que Freud buscou empreender em Totem e Tabu, mito que narra o advento de uma aliança fraterna a partir do ato de assassinato do poder soberano como poder do *Um* encarnado. Assim, para além de nos remeter aos “eventos” situados fora do tempo histórico que, no entanto, são constitutivos da condição humana e da própria História, Totem e Tabu é também um mito moderno que narra os principais impasses das sociedades democráticas modernas – sociedades essas marcadas fundamentalmente pela “fraternalização” dos vínculos sociais ou, como sublinha Kehl, pelas mutações políticas e sociais que transformam “súditos” em “cidadãos” (Kehl, 2002, p. 78). Essa “fraternalização” do vínculos sociais não nos remete a qualquer “igualitarismo”, tampouco se reduz às apelações afetivas associadas ora à família de sangue ora à família cristã. Longe disso, a fraternidade, aqui, é relativa ao horizonte ético de um projeto até então inédito na história: a afirmação de uma aliança igualitária de direitos no plano jurídico e social e, por outro lado, de uma aliança “equitária” no plano simbólico.

Linha de trabalho III

A terceira linha de trabalho toma a conflitiva do sujeito com o pequeno outro – o semelhante – como operadora da reflexão sobre as ações educativas que têm por objetivo a promoção da “sociabilidade democrática”. O objetivo aqui é compreender os “fatores psicológicos de peso” (FREUD, 1932) associados à agressividade e à rivalidade (e até mesmo à

violência) com que o sujeito pode responder à presença do outro. Em grandes linhas, trato de destacar que o outro é tanto aquele que *i*) precisa ser mantido à distância (ou até mesmo ser eliminado) porque ameaça nosso narcisismo quanto aquele *ii*) cuja presença se faz necessária para que *atravessemos* nossa condição de apego às insígnias da uma primeira e constitutiva ilusão: a ilusão da unidade egóica aportada pelo eu ideal.

Nesse sentido, podemos pensar a escola como uma arena em que as experiências cotidianas compartilhadas entre os pares possibilita a criação de um campo horizontal de identificações. Essas identificações, que são secundárias em relação à identificação com o ideal paterno bem como à identificação com o eu ideal são requeridas, no entanto, para que atravessemos a fantasia da ilusão indentitária que alimenta a produção do fantasma do duplo perseguidor. Nesse sentido, *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector, revela de modo magistral o que implica esse processo: até que realize sua travessia, acompanhamos, no livro, a *via-crucis* de uma personagem determinada em apagar os vestígios do outro (a empregada) impregnados em seu luxuoso apartamento. Essa *via-crucis* é o testemunho dos efeitos de uma “falha na operação efetuada pela entrada em cena do semelhante” - operação denominada de “socialização do narcisismo” por Kehl (2000). Nesse sentido, podemos pensar que, diferentemente da agressividade e da rivalidade inerentes à relação entre semelhantes, o ódio, a exclusão e a segregação estão associados a essa “falha”. Daí, então, que possamos interrogar a potência da escola para a “socialização do narcisismo” e das condições requeridas para isso: como é uma escola capaz de contribuir com a promoção de uma “sociabilidade” menos pautada pelas insígnias indentitárias? Seria a escola na qual se realiza um trabalho sistemático em torno dos temas transversais? Não. Trata-se de uma escola na qual um *totem comum* é afirmado como mediador simbólico da relação entre os pares. Isso nos remete à afirmação com a qual esta tese se compromete.

b. Proposição de uma tese

A promoção, pela escola, da “sociabilidade democrática” não passa, em minha leitura, por um sistemático exercício de problematização das lógicas identitárias que certamente fazem resistência a modos mais “alargados de convívio”. O que destaco com essa afirmação é que a centralidade conferida ao trabalho em torno de questões como diferença, diversidade, preconceito e exclusão no cotidiano escolar tem pouco ou nenhum efeito para a promoção da experiência democrática. Minha proposição é, nesse sentido, a seguinte: a promoção, pela

escola, da democracia e da sociabilidade democrática requer, num primeiro plano, que possamos investir coletivamente na constituição da escola como dispositivo societário implicado com *reinvenção da aliança fraterna*. Os preceitos dessa aliança, tal como trabalhado nas linhas I e II, remetem-nos tanto aos primórdios míticos de uma coletividade sustentada por um referente simbólico cuja consistência é relativa a um pacto horizontal quanto àquilo que marca o espírito das leis da polis republicana e democrática (LAJONQUIÈRE, 2000). Esse investimento coletivo na escola seria ele mesmo um reconhecimento e uma afirmação produtiva (ética) de nosso desamparo. Neste sentido, o aprofundamento da experiência democrática parece passar pelo desafio de sustentarmos coletivamente a implementação, no país, de uma escola laica, gratuita e de qualidade para todos – projeto inédito no Brasil até o momento. Num país com profundas feições oligárquicas e notavelmente marcado pela lógica segregadora dos condomínios, a constituição de uma escola pública, laica e de qualidade para pobres e ricos, negros e brancos, católicos, ateus e evangélicos, etc., não nos libera dos impasses da vida em comum, mas certamente é condição para que realizemos uma travessia em relação aos nossos velhos conhecidos “narcisismos” de classe, de gênero, de religião, etc.

Essa travessia, destacamos finalmente, não depende de uma experiência “no divã”, mas requer o engajamento coletivo na constituição de uma escola pública implicada com o projeto de uma aliança igualitária de direitos (ou seja, com a correção das desigualdades de origem) e com a afirmação do princípio simbólico da equidade atrelado à filiação a um totem comum.

Se retomamos a polarização e analisamos proposições como as do Movimento Escola Sem Partido, reconhecemos um perigoso avanço da esfera familiar sobre a esfera pública - um projeto como esse implica uma espécie de “familismo dilatado” para o qual o lugar do outro - cuja presença é condição não só da democracia mas da própria humanização do rebento humano - poderia estar suspenso em sua função. Por outro lado, no entanto, se retornamos à outra proposição, vislumbramos a aposta de que o dispositivo da escolarização deve estar implicado em ajudar os pequenos e os jovens a alargar as maneiras de estar na companhia de outros que estão, também eles, no mesmo processo de deixar, durante algumas horas do dia, os seus “ninhos” primordiais de sentidos e de “valores”, algo fundamental à forma de vida democrática. Mas eis aqui, então, aquilo que esta tese se propõe a interrogar: no interior dessa polarização que atualmente assola o país, o horizonte ético enunciado do “educar

sociabilidade democrática”, a despeito de suas ambições emancipatórias, não estaria se constituindo como mais uma de nossas “ilusões psicopedagógicas” (LAJONQUIÈRE, 1999)?

Como bem nos recorda Lajonquière (1999), é no interior de um “ideário pedagógico” que sonhamos, gestamos e articulamos as pretensões de uma educação com vistas à construção do amanhã. Precisamos compreender melhor esse ideário psicopedagógico constituído em torno da “democracia” como ideia diretora das ações educativas no Brasil: talvez ele não passe de uma “cortina de fumaça” (OTTAVI, BLAIS & GAUCHET, 2013, p. 26) que nos dispersa em relação à necessidade de pensarmos em ações que nos ajudem consolidar o projeto da escolarização como dispositivo comprometido o aprofundamento de uma ética fraterna / experiência democrática.

O ideário psicopedagógico atual se sustenta, em minha leitura, em ao menos dois pontos: o primeiro refere-se à ilusão de que poderíamos encontrar os meios adequados (os temas transversais) para alcançar o tal fim pretendido (a democracia). Uma pergunta nos ajuda a vislumbrar o que está em jogo aqui: qual o currículo requerido por um projeto que almeje a promoção/consolidação de uma cidadania pautada nos princípios / valores democráticos? Seria aquele no qual os temas transversais implicados com as discussões sobre a diversidade e a diferença têm um lugar central? Quais e quantos deveriam ser esses temas, então? O segundo, por outro lado, remete-nos a uma diferença fundamental entre o que é da ordem da moral (a regra) e o que é da esfera da ética (a Lei): será que o furor democrático atual não estaria mobilizando uma espécie de adesão compulsória a uma série de “interditos” e de “mandatos” que se vinculam muito mais a um protocolo geral de regras morais do que a uma práxis sustentada pela transmissão do “espírito da Lei” (LAJONQUIÈRE, 1999)?

Isso nos conduz a uma hipótese: nosso ideário atual nos leva a pensar em pretensões / ambições igualitárias sem que se leve em conta que a equidade que marca os ideais democráticos (semelhança na diferença) requer a transmissão da Lei. Quando falamos em equidade e em semelhança na diferença, referimo-nos àquilo que o pacto civilizatório instituiu: o assassinato do Pai da horda instaura uma aliança igualitária de direitos mediante a restrição de gozo, bem como a diferença entre aqueles que se encontravam indiferenciados frente à tirania do pai primevo.

Quando a escola deixa de fazer referência ao espírito da Lei, passa a investir no “império das regras”, algo que configura a própria “negação da alteridade” (LAJONQUIÈRE, 1999, p.79). Nesse ponto, a companhia de Lajonquière (1999) nos ajuda pensar que a promoção da democracia, pela escola, implica a palavra/presença do adulto que convida os novos a usufruir das possibilidades que o campo da palavra e da linguagem engendra –

possibilidades que implicam renúncias -, e não a inflação de uma moralidade e seu corolário de regras – muito embora tenhamos que reconhecer que seja inerente à escola de todos os tempos as operações que visam à moralização da infância.

Penso que há pelo menos uma importante consequência política dessa “moralidade” constituída em torno da “ideia diretora” democracia: quando falha a transmissão da Lei, a identificação com o outro não se dá mais em função de um totem comum (equidade em face de uma lei), mas em função de um traço que possa ser especularizado. Aqui, o outro não é percebido senão a partir da própria imagem do eu, como reflexo deste, não existindo, portanto, nenhuma alteridade enquanto tal. Penso, nesse sentido, que a escola tem um alto potencial para promover a democracia - mas desde que sejam criadas as condições da transmissão da Lei. A introdução dos temas transversais podem ou não ajudar a escola a veicular o espírito da Lei e não podemos deixar de sublinhar que a discussão de temas que problematizem as lógicas identitárias pode operar como algo que fortalece a afirmação das identidades – algo sempre delicado se quisermos pensar em modos mais alargados de se conviver com o outro. Em outras palavras, não se pode afirmar que a abordagem de temas que venham a interrogar os “marcadores sociais” associados à exclusão e aos preconceitos engendre uma *experiência* que ajude a promover a queda daquilo que, no sujeito, resiste ao encontro com um outro.

Em outras palavras, a ilusão psicopedagógica em torno da democracia implica concebermos que seria possível construirmos a democracia do amanhã / a sociabilidade democrática do amanhã por meio do currículo / dos temas transversais quando o que seria necessário para aprofundar o projeto da universalização de uma Escola laica, gratuita e obrigatória – projeto que na aurora da modernidade se reconheceu implicado com o aprofundamento da ética fraterna.

Como vimos a partir das considerações de Freud em sua resposta, será, portanto, justamente a centralidade conferida pela psicanálise à existência desses “fatores psicológicos de peso” na vida psíquica do sujeito aquilo que demarca a especificidade do discurso freudiano no amplo espectro dos saberes sobre o humano e sua condição. E tal como nos apontam outras reflexões de Freud, será precisamente a inclusão desses “fatores psicológicos de peso” na produção de uma nova racionalidade sobre o humano que nos permite pensar que os impulsos agressivos i) são determinantes para a própria constituição do eu, ou seja, estão em jogo nos bastidores da própria constituição do sujeito; ii) marcam a relação do sujeito com o semelhante e, quando levados ao seu paroxismo, conduzem-nos à hostilidade e à

segregação; iii) não se restringem a momentos da história que poderiam ser superados de alguma forma (por algum meio).

O estabelecimento e as revisões da legislação, como bem nos recorda Voltolini (2015), estão longe de nos conduzir a uma alteração do estado das coisas se não levarmos a sério a marca indelével das tensões e dos conflitos que marcam o viver com o outro. Nesse sentido, precisamos recuperar algumas das más notícias que Freud trouxe para os projetos de emancipação que, não raro, parecem insistir numa espécie de denegação daquelas dificuldades se mantêm, no curso do tempo, ligadas “à natureza da civilização”, ou seja, aquelas dificuldades que oferecem resistência a “qualquer tentativa de reforma” (1930/1996, p.120). Nossa aposta, nesse sentido, é de que ignorar as más notícias que o pai da psicanálise nos aportou em nome de uma concessão às exigências de nossas fantasias libertárias deixa as coisas no exato lugar onde elas estão.

Faz diferença levar em conta a existência de tais notícias quando nos propomos a pensar e a conceber ações que se pretendem “emancipatórias”. Assim, pensamos que uma reflexão sobre nossas ambições emancipatórias em torno da ideia diretora “democracia” precisa levar em conta as forças de resistência que se impõem a ela por um motivo em especial: quando nos acercamos dos impasses estruturais identificados por Freud no laço do sujeito ao outro, reconhecemos as forças que atuam no sentido contrário daquele em que desejamos avançar e deslocamo-nos, então, do lugar desde o qual pensamos e a partir do qual, então, agimos. Faz diferença, apostamos, levar em conta que estamos, aqui, diante de um problema estrutural, ou seja, que estamos no terreno de algo que não pode ser superado, ultrapassado. Levar em conta essa “dificuldade estrutural” nos ajuda a:

1. Não pensar desde a lógica da “gestão”. O que é a lógica da gestão? Segundo Voltolini, o modo como sonhamos nossos projetos emancipatórios na atualidade apostam na eficácia de uma “gestão” baseada no saber dos “especialistas – aqueles que sabem o que fazer para dominar as forças rebeldes que resistem. O que teríamos diante de nós, nesse sentido, é o “nada querer saber” do inconsciente que nos libera de operar a partir dele, ou seja, “fora de sua determinação” (VOLTOLINI, 2015).
2. Não pensar desde dois lugares que, apesar de opostos, estão unidos pelo mesmo princípio. O primeiro é o de que os humanos são bons por natureza e que foi o processo civilizatório que os corrompeu. A ação / as medidas a serem tomadas, aqui, implicam o retorno do homem à sua condição primordial; o segundo sugere que somos

maus por natureza e que são justamente as ações educativas – ações eminentemente civilizatórias – que podem alterar esse estado original de coisas. O princípio é igual na medida em que ambos os raciocínios supõem que consideremos ações que podem eliminar, do homem, o mal. Podemos pensar, aqui, na ilusão da superação do antagonismo das relações numa comunidade fraterna.

3. Não reduzir a potência que o horizonte da educação para a experiência democrática pode veicular ao jogo das moralidades que parecem marcar nosso tempo – moralidades que podem guardar consigo “a melhor das intenções”. Tal como vimos, é a partir daquilo que compreendemos como sendo da ordem um impasse “estrutural” sempre em jogo na relação do sujeito com o seu semelhante que poderemos pensar na potência – mas também no impossível – que o horizonte ético do educar para a experiência democrática parece comportar;
4. É possível conservar algum elemento da esperança sem incorreremos na despolitizada posição daqueles que aguardam pela Providência e sem incorporá-la a uma também despolitizada ilusão de completude, de totalização? A experiência da invenção democrática permite-nos alimentar certa esperança, uma vez que a democracia não está, a princípio, baseada na visão de uma sociedade harmoniosa. Ao contrário, baseia-se no reconhecimento da impossibilidade e das consequências catastróficas dessa sorte de sonho. O que diferencia a democracia de outras formas políticas é a legitimação do conflito e a recusa em eliminar esse conflito: a emergência e a preservação de formas democráticas de vida em comum implica uma identificação com esse *ethos* democrático. A produção da unidade, que requer o apagamento da divisão e do antagonismo nos remete à busca de uma solução final para a confusão linguística que inscreve uma falta irreduzível no coração do universo simbólico. Se acompanhamos as reflexões de Castoriadis e de Lefort, percebemos que a democracia não se baseia nem está guiada por determinado princípio positivo, fundacional, normativo. Pelo contrário, a democracia se baseia na afirmação dos antagonismos.
5. A promoção, pela escola, da “sociabilidade democrática” não passa, em minha leitura, por um sistemático exercício de problematização das lógicas identitárias que certamente fazem resistência a modos mais “alargados de convívio”. O que destaco com essa afirmação é que a centralidade conferida ao trabalho em torno de questões

como diferença, diversidade, preconceito e exclusão no cotidiano escolar tem pouco ou nenhum efeito para a promoção da experiência democrática. Minha proposição é, nesse sentido, a seguinte: a promoção, pela escola, da democracia e da sociabilidade democrática requer, num primeiro plano, que possamos investir coletivamente na constituição da escola como dispositivo societário implicado com *reinvenção da aliança fraterna*. Os preceitos dessa aliança, tal como trabalhado nas linhas I e II, remetem-nos tanto aos primórdios míticos de uma coletividade sustentada por um referente simbólico cuja consistência é relativa a um pacto horizontal quanto àquilo que marca o espírito das leis da polis republicana e democrática (LAJONQUIÈRE, 2000). Esse investimento coletivo na escola seria ele mesmo um reconhecimento e uma afirmação produtiva (ética) de nosso desamparo. Neste sentido, o aprofundamento da experiência democrática parece passar pelo desafio de sustentarmos coletivamente a implementação, no país, de uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos – projeto inédito no Brasil até o momento. Num país com profundas feições oligárquicas e notavelmente marcado pela lógica segregadora dos condomínios, a constituição de uma escola pública, laica e obrigatória para pobres e ricos, negros e brancos, católicos, ateus e evangélicos, etc., não nos libera dos impasses da vida em comum, mas certamente é condição para que realizemos uma travessia em relação aos nossos velhos conhecidos “narcisismos” de classe, de gênero, de religião, etc.

6. Essa travessia, destacamos finalmente, não depende de uma experiência “no divã”, mas requer o engajamento coletivo na constituição de uma escola pública implicada com o projeto de uma aliança igualitária de direitos (ou seja, com a correção das desigualdades de origem) e com a afirmação do princípio simbólico da equidade atrelado à filiação a um totem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 104p.

_____. **Meios sem fim – Notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, 135p.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221 – 247.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, 408 p.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 175 p.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, 187 p.

_____. Que é a autoridade? In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011a, 127-187.

_____. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011b, 221 - 247.

ARISTÓTELES. **The basic works of Aristotle**. New York: Random House, 2001, 1520p.

_____. **A política**. São Paulo: Escala, 2011, 147 p.

BIRMAN, Joel. A dádiva e o Outro: Sobre o conceito de desamparo no discurso freudiano. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. 1999, v. 9, n. 2, p. 9-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73311999000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.**
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, 302 p.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Conditions de l'Éducation.** Paris: Pluriel, 2013, 265 p.

_____. **Pour une philosophie politique de l'éducation.**
Paris: Pluriel, 2002, 307 p.

_____. **Transmettre – Apprendre.** Paris: Pluriel: 2014, 249p.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____ (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____ (1997a). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____ (1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais.** Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____ (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____ (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **Ce qui fait la Grèce**, Vol. 1 D'Homère à Héraclite. Paris: Seuil, 2004, 354 p.

_____. La culture dans une société démocratique. In Cornelius Castoriadis (ed.) La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV. Paris: Seuil, 1996, p.47-62.

CAILLOIS, Roger. **O Homem e o Sagrado**. Lisboa: Edições, 1988, 180 p.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. **A ficção do si mesmo – interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998, 134 p.

_____. Autoridade e legitimidade. In M. R. Kehl (Org.), **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 81-110.

DOUVILLE, Olivier. **Chronologie: Situation de la Psychanalyse dans le Monde, du temps de la vie de Freud**. 2006. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00113232v2>>

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Mal-estar, sofrimento e sintoma: releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista. **Tempo social**, v. 23, n. 1, 2011, p. 115-136.

ELIAS, Norbert. **Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse**. Paris: La Découverte, 2010, 424 p.

EINSTEIN, Albert; FREUD, Sigmund (1932). **Correspondance : Pourquoi la guerre?**. Hermès, N° 5-6, fascicule thématique Individus et politique, 1989.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao Estado: psicanálise dos vínculos sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ENRIQUEZ, Eugène. **Psicanálise e ciências sociais**. Revista *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 153-174. 2005.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Objetivos**. 2011. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/objetivos>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

_____. **Anteprojeto de Lei Estadual e minuta de justificativa**. 2014. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo-categoria/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

ESPOSITO, Roberto. **Communitas – Origen y destino de La comunidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003, 214 p.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Sobre pais e irmãos - Mazelas da democracia no Brasil. In: KEHL, Maria Rita (org.) **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000, p. 132-156.

FREUD, Sigmund (1907). **Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen**. In: Edição Standard Brasileira de Obras Psicológicas Completas. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1908). **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**. Obras completas (v. 9). Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. (1912-1913) **Totem e tabu**, v. XIII, p.13-162. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. (1915a). **Considerações atuais sobre a guerra e a morte**. Obras completas (vol. 12). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1915b). **As pulsões e suas vicissitudes**. Obras completas (vol. 12). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____ (1915-1917). **Conferências introdutórias à psicanálise**. Obras completas (vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____ (1920a). **Além do princípio do prazer**. Obras completas (vol. 14). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____ (1921). **Psicologia das massas e análise do eu**. Obras completas (vol. 15). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____ (1925). **Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos**. Obras completas (v. 19). Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____ (1927). **O futuro de uma ilusão**. Obras completas (vol. 21). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1929-1930). **O mal-estar na civilização**. Obras completas (vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____ (1932). **Por que a guerra?** São Paulo. Obras completas (vol. 18). Companhia das Letras, 2010, 496 p.

_____ (1933). **Conferência XXXIV - Explicações, orientações, aplicações**. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996

_____ (1939). **O homem Moisés e a religião monoteísta: três ensaios**. Porto Alegre: L&PM, 2014, 192 p.

FUKS, Betty. **Freud e a judeidade: a vocação do exílio**. Rio de Janeiro Zahar, 2000, 177 p.

_____. Democracia por vir: indignação e esperança. **Revista de Psicologia**, 2015, vol.6, nº1, p.101-107.

GUIMARÃES, Cássia. **A escola faz doutrinação?** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-escola-faz-doutrinacao>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. São Paulo: Centauro, 1987, 510 p.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 736 p.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 203 p.

_____. A fratria órfã: o esforço civilizatório do rap na periferia de São Paulo. In: KEHL, Maria Rita (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 209-244.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo, Escuta, 4º ed, 2013, 160 p.

LACAN, Jacques (1938). Les complexes familiaux dans la formation de l'individu : essai d'analyse d'une fonction en psychologie. In: LACAN, J. **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001. pp. 23 – 84.

_____ (1946). **Propos sur la causalité psychique**. In LACAN, J. **Écrits I**. Paris: Seuil, 1999, p. 150-192.

_____ (1948a). **A agressividade em psicanálise**. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 104–126.

_____ (1949). O estágio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 96 – 103.

_____ (1953-1954). **Le séminaire. Livre I. Les écrits techniques de Freud**. Paris: Seuil, 1975, 448 p.

_____ (1954-1955a). **O Seminário. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, 448 p.

_____ (1955-1956). **O Seminário. Livro III. As Psicoses.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____ (1959-1960a). **O seminário: livro 7. A ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, 388p.

_____ (1960-1961). **O Seminário. Livro 8. A Transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, 488 p.

_____ (1962). **O seminário. Livro 9 — A identificação.** Inédito.

_____ (1964). **O seminário. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, 280 p.

_____ (1965). Homenagem a Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. In: LACAN, J. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 198 – 205.

_____ (1969-1970). **O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____ (1972-1973). **O seminário. Livro 20. Mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas.

Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1995, n. 16, p. 27-38.

_____. **Infância e Ilusão Psicopedagógica.** Escritos de Psicanálise e Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, 204 p.

_____. Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. In: **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 15 – 23, 2000a.

_____. Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas introdutórias. In: KEHL, Maria Rita (org.) **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000b, p. 51- 80.

_____. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação e realidade**, 2006, vol.1, n.1, p. 89 – 105.

_____. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, 272p.

_____. Sigmund Freud e o interesse pedagógico da Psicanálise. In: **Por que Freud hoje?** Org. Daniel Kupermann et al. São Paulo, Zagadoni Editora, 2017, 269p.

_____. O outro na cena escolar e a ilusão (psico)pedagógica: notas para uma educação comparada, Argentina, Brasil, França. **ETD - Educação Temática Digital UNICAMP**. (no prelo).

LEFORT, Claude. **L’invention démocratique: les limites de la domination totalitaire**. Paris: Fayard, 1981, 347p.

_____. **Essais sur le politique** (XIXe-XXe). Paris: Le Seuil, 2001, 336p.

LISPECTOR, Clarice (1964). **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009, 148p.

_____. (1964). **La passion selon G.H.** Paris: Des femmes, 2014, 230p.

_____. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, 652p.

_____. Amor. In: MOSER, Benjamin (Org.) **Todos os contos/Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 141-156.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2013, 288p.

MATOS, Bráulio. **As Ciências Humanas na Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/587-as-ciencias-humanas-na-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

MONTAIGNE, Michel de. **Essais**. Paris, PUF, 1965, 210 p.

MOSCHEN, Simone Zanon, COSTA Ana Maria Medeiros da. Ensaio sobre as relações horizontais: indagações sobre a função do outro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2014 vol. 34, n. 1, p. 214-225.

MOSCHEN, Simone Zanon, OLIVEIRA André. Psicanálise e educação – os paradoxos da alteridade. **Educação & realidade**, 2013, vol. 28, n 2, p. 433 – 454.

MOSCHEN Simone Zanon. Apresentação: educação, psicanálise e alteridade. **Educação & Realidade**, 2013, vol. 38, n. 2, p. 393-398.

_____. A infância como tempo de iniciação à arte de produzir desobjetos. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, 2011, n. 40, p. 89-98.

PEREIRA, Camila, WEINBERG, Monica. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Revista Veja**. São Paulo: 20 de agosto de 2008. Especial Educação. p. 72-84.

PLATÃO. **Protágoras de Platão**. São Paulo: Perspectiva, 2017. 680 p.

POLI Maria Cristina. Perversão da cultura, neurose do laço social. **Ágora: estudos em teoria psicanalítica**, 2004, vol. 7, n. 1, p. 39-54.

REINO, Luis Moreno; ENDO Paulo Cesar. Três versões do narcisismo das pequenas diferenças em Freud. **Trivium – Estudos Interdisciplinares**, 2011, vol. 3, n. 2, p. 16-27. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v3n2/v3n2a04.pdf>>. Acesso em 03 de maio de 2018.

SAFATLE Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, 358 p.

_____. **Lacan**. São Paulo: Publifolha, 2013, 88 p.

_____. **A paixão do negativo – Lacan e a dialética**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, 335 p.

SANT'ANNA Affonso Romano de. **O ritual epifânico do texto**. Brasília: Editora CNPQ, 1988, p. 366 p.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação**. Educação Unisinos, v. 20, n. 1, p. 48-57, 2016.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Prefácio. In: FREUD, S. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

TOCQUEVILLE Alexis de. **De la démocratie en Amérique**. Gallimard, Folio-Histoire, Paris, 1999, p. 137 – 142

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan y lo político**. Buenos Aires: Prometeo-UNLP, 2007, 213 p.

UEXKÜLL Jakob von. **Ideas para una concepción biológica del mundo**. Buenos Aires & México: Espasa–Calpe Argentina, 1934, 268p.

VANIER Alain. Direito e violência. **Agora: estudos em teoria psicanalítica**. 2004, vol. 7, n. 1, p.129 – 141. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de maio de 2018.

VOLTOLINI Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, 81 p.

_____. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**. 2015, vol. 38, n. 2, p. 222-229. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/989>>. Acesso em 03 de maio de 2018.