

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

ROSANE FÜRST

**A ÉTICA NA EDUCAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Porto Alegre

2003

ROSANE FÜRST

**A ÉTICA NA EDUCAÇÃO:
UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Nadja Hermann

Porto Alegre

2003

Rosane Fürst

**A ética na educação:
uma perspectiva psicanalítica**

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

Aprovada em 2003.

Profa. Dra. Nadja Hermann - Orientadora PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Margareth Schäffer - Professora PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. José Luiz Caon – Professor PPGPSI/UFRGS

Prof. Dr. Mario Fleig – Professor PPGFILO/UNISINOS

Agradeço, em especial, à Nadja Hermann pela orientação, liberdade na pesquisa, pelo desafio em acolher outros saberes e pelo seu estilo marcante que me possibilitou repensar o lugar de pesquisadora.

Ao CNPq pelo incentivo à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade, nesses dois anos de percurso, em conviver com uma comunidade de pesquisa séria e inspiradora. Em especial, à Professora Margareth Schäffer pelos momentos profícuos em seus seminários.

Ao professor e psicanalista José Luiz Caon, que com seu estilo, gestou significativas mudanças na minha formação intelectual.

Ao professor e psicanalista Mario Fleig pela inspiração na busca de meus objetivos, pela simplicidade e rigor no ensino.

Ao estimado amigo e colega Leonidas Taschetto pelo incentivo ao meu ingresso neste Programa, pelos momentos de interlocução e apoio nesta caminhada mobilizadora de mudanças difíceis mas necessárias.

À Vanice dos Santos pelo apoio sincero e força amiga. Por fim, dedico esta pesquisa a minha família pelo incentivo e respeito. E, especialmente, aos meus pais pela simplicidade.

1944, M.C. Escher/Cordon Art-Baam-Holland



Encontro, 1944

Litografia, 34,2 x 46,4 cm

(WV 331)

Maurits Cornelis ESCHER (1898 – 1972)

“O plano de fundo de *Encontro* mostra-nos uma parede onde homens pretos e narigudos e homens brancos a fazer caretas formam uma superfície de figuras perfeitamente encadeadas umas as outras. À frente dessa parede, podemos ver um buraco, em forma de círculo, à volta do qual os pequenos homens adquirem uma forma tridimensional, depois de já se terem libertado da

superfície plana da parede. Parecem procurar um chão seguro, nem que esse seja apenas desenhado. Assim, os homens negros vão caminhando inclinados para frente pelo lado esquerdo, enquanto os homens brancos se movem pela direita até se encontrarem. O próprio comentário que Escher faz relativamente a esta cena, que se desenrola em primeiro plano, ilustra a sua paixão pelas dualidades: ‘um branco otimista e um negro pessimista’ encontram-se e ‘dão um aperto de mão’. Segundo Escher, assim como um artista gráfico aceita o contraste fundamental entre o branco e o preto na sua obra, todos os contrastes proporcionados pela vida real deverão ser conscientemente aceites enquanto enriquecimento e inspiração.”¹

Trouxemos esta litografia para demonstrar que assim como o artista aceita o contraste fundamental entre o branco e o preto na sua arte, no diálogo entre educação e psicanálise, nós aceitamos seus contrastes, buscando, com as diferenças existentes, uma reflexão acerca da ação educativa e dos elementos que envolvem o processo de aprendizagem.

¹ Texto de TRABER, Christine. **Cordon Art-Baam-Holland**, Trad. Sandra Oliveira, Lisboa, 1993.

Fazer ciência é fazer distinções!

Jacques Lacan

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados.²

Clarice Lispector

² Epígrafe citada no livro *A Bússola do escrever - desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (orgs.) Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 3. Como não foi possível localizar na obra da autora a epígrafe, citamos a fonte que utilizamos.

RESUMO

A ética na educação: uma perspectiva psicanalítica é uma pesquisa teórica que pretende constituir um espaço de discussão entre psicanálise e educação no que diz respeito ao campo da ética, apresentando o que estes campos trazem de argumentação para sua ética. O diálogo entre estes saberes distintos é inspirado no horizonte da hermenêutica filosófica, já que a mesma, em sua base epistemológica, propicia condições para realizar tal intento.

Tendo em vista que nossa realidade é marcada por fatos como a pluralidade das ações valorativas, a fragmentação dos sentidos frente a queda dos ideais e, conseqüentemente, a exacerbação do individualismo e do narcisismo que, de uma maneira ampla e específica, atinge a ação educativa é que trazemos a discussão sobre a ética na psicanálise, no sentido de contribuir para um alargamento da reflexão ética no campo da educação.

Nosso referencial teórico parte da psicanálise freudo-lacanianana, centrando-se em dois grandes teóricos: Sigmund Freud e Jacques Lacan. Fizemos uso da

hermenêutica filosófica de Gadamer como pano de fundo na pesquisa justamente por colocar a linguagem como solo, ou seja, que só pensamos dentro e a partir da linguagem, e que se relacionar com o mundo significa ter linguagem.

A psicanálise, com a descoberta do inconsciente e sua aposta no desejo, permite uma articulação do estatuto do objeto que se caracteriza de uma forma distinta de outros saberes. A especificidade deste objeto está em retrair-se a qualquer objetivação exatamente por se tratar do objeto causa de desejo. Ao apontar para a questão do desejo no direcionamento na ação humana e seu correlato à falta produz-se uma abertura, não sem conseqüências na reflexão ética sobre a educação, já que esta tem nas suas bases a intenção de abrir possibilidades para o pensar e refletir sobre a problemática da formação.

PALAVRAS-CHAVE: ética, educação, psicanálise, linguagem, inconsciente, desejo, Outro.

RÉSUMÉ

L'éthique dans l'éducation: une perspective psychanalytique et une recherche théorique vise à établir un espace de discussion entre psychanalyse et éducation concernant l'éthique, en présentant ce que ces deux domaines apportent comme argumentation pour soutenir leur éthique.

Le dialogue entre ces savoirs distincts sera effectué à partir du point de vue de l'herméneutique philosophique, puisque celle-ci offre, grâce à sa base épistémologique, des conditions pour rendre possible ce dessein.

Étant donné que notre réalité est marquée par des faits tels que la pluralité d'acting présentant des valeurs, la fragmentation des sens face à la chute des idéaux, avec par conséquent, l'exacerbation de l'individualisme, du narcissisme, apportons la psychanalyse, en particulier sa proposition éthique, comme contribution en vue d'une réflexion éthique touchant l'éducation.

Le référentiel théorique de cette recherche part essentiellement de la psychanalyse freudo-lacanienne. Cela signifie que nous centrons sur les deux grands théoriciens de la psychanalyse: Sigmund Freud et Jacques Lacan. Nous

avons recours à l'herméneutique philosophique de Gadamer qui servira de toile de fond de notre recherche pour mettre le langage comme appui quand nous affirmons que nous ne pensons que dans le langage et que être en rapport avec le monde signifie avoir du langage.

La psychanalyse, avec la découverte de l'inconscient et son pari sur le désir, permet une articulation qui s'avère distincte par le statut de l'objet. La spécificité de cet objet réside dans le fait de se soustraire à toute objectivation exactement parce qu'il s'agit de l'objet cause du désir. Lorsque l'on aborde la question du désir comme déterminant de l'action humaine et sa relation avec la faute, se produit une ouverture qui a des conséquences dans la réflexion éthique sur l'éducation, puisque celle-ci dans ses fondements l'intention d'ouvrir des possibilités pour penser et réfléchir sur la problématique de la formation.

Mots clés: éthique, éducation, psychanalyse, langage, inconscient, désir, l'Autre.

SUMÁRIO

RESUMO	8
RÉSUMÉ	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 A ÉTICA NA EDUCAÇÃO	
2.1. A INFLUÊNCIA GREGA.....	19
2.2. A EDUCAÇÃO MODERNA.....	28
2.3 O ENFRAQUECIMENTO DAS CERTEZAS RACIONAIS.....	36
3 A ÉTICA NA PSICANÁLISE	
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	43
3.2 A ÉTICA NO RASTRO DE FREUD.....	50
3.3 A ÉTICA NO RASTRO DE LACAN.....	60
3.4 O INCONSCIENTE ESTRUTURADO COMO UMA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE UMA ÉTICA DO DESEJO.....	65
3.5 O DISCURSO PSICANALÍTICO.....	70
4 O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE	
4.1 ENTRE O DEVER SER E A FALTA -A –SER.....	75
5 CONCLUSÃO	90
BIBLIOGRAFIA	94

INTRODUÇÃO

A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude.

Hans-Georg Gadamer

Lembro-me de quando tinha cinco anos e sonhava em estar na escola. Para mim, naquela época, a escola era o lugar do conhecimento. Onde encontraria as respostas. E todas. Ah! tempo bom aquele que sonhava com isso. Porém, mais tarde, percebi que não era bem como sonhava, como esperava. Lidar com o que não se espera é difícil, dá trabalho. Porém, não existe conhecimento sem experiência.

Ao dizer isso, me reporto a outra experiência da infância, aparentemente banal e até mesmo jocosa, porém me fez abrir horizontes e possibilidades para outras descobertas. Estava debaixo de um pé de bergamotas, como de costume, deitada na grama, comendo as frutas e divertindo-me contemplando o céu, observando as inúmeras formações das nuvens e construindo histórias. De repente, avistei a lua e o sol no céu, o que produziu em mim uma espécie de espanto, pois até então entendia que havia apenas um astro, que de noite era lua e de dia sol. Naquele momento descobri que havia os dois. Bem, se havia os dois poderia haver outros, e como se diz: “o mundo se abriu”. Mas talvez o essencial desta experiência tenha sido a possibilidade de redimensionar o pensar: a ação do pensar.

É na abertura da *Metafísica* que encontramos uma das primeiras e mais famosas assertivas de Aristóteles: “Todos os homens, por natureza, tem o desejo de conhecer.” No mesmo livro, mais adiante, encontramos uma segunda afirmação igualmente conhecida: “e é pelo espanto (*tò thaumázein*) que os homens chegaram, e chegam, ao filosofar”. Reconhecer uma dificuldade e espantar-se é, de certa forma, reconhecer nossa própria ignorância. *Tò thaumázein* seria o espanto feito de admiração.

Ora, quando ingressamos no mundo das letras já estamos participando de um código que pressupõe a aceitação de princípios morais presentes nas ações.

A ação educativa e a ação do analista são justificadas com base nas crenças e conceitos que as sustentam. Esta pesquisa teórica mostra como se coloca a questão da ética na educação, e como a psicanálise, a partir da descoberta do inconsciente, constrói seu campo conceitual fundamentando sua ética. O diálogo entre estes dois campos no horizonte da hermenêutica filosófica se dá no sentido de criarmos formas de compreensão deste horizonte³ sempre em formação.

Neste sentido, a hermenêutica filosófica, ao propor uma racionalidade que leva em conta as condições do discurso e da linguagem, possibilita um encontro fértil de campos distintos em suas bases epistemológicas.

Apresentaremos como cada campo pensa e formula sua orientação ética, com o objetivo de expor as contribuições da psicanálise ao campo da educação a partir da sua aposta no inconsciente e da tese *o inconsciente estruturado como uma linguagem na perspectiva de uma ética do desejo*.

Desde a antigüidade, as produções e os escritos sobre ética são inúmeros e diversos; incluem, na sua maioria, investigações acerca dos valores e das questões morais, numa perspectiva de que toda cultura está perpassada pela moral, trazendo consigo as noções do que é permitido e do que é proibido.

³ Cf. GADAMER, 1993, p. 372 “O horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo que é visível desde um determinado ponto.” Conforme o horizonte, podemos falar da sua estreiteza e da possibilidade de ampliá-lo, ou seja, da abertura de novos horizontes.

Mas por que escrever sobre a ética se tanto já foi escrito? Consideramos a temática importante, pois vivemos num tempo em que a pluralidade de orientações valorativas morais é uma marca. Na sua esteira, a diversidade dos sentidos e a queda dos ideais resultam na exacerbação do individualismo e do narcisismo. Ora, quando se dissolvem as ideologias, surgem formas do individualismo que propiciam o aparecimento de novas regras de conduta. Diremos que tais sintomas dificultam a ação educativa, tanto no seu aspecto amplo como específico.

Consideramos a psicanálise como uma importante interlocutora, pois sua abordagem propõe uma reflexão sobre a ética distanciada do caráter prescritivo em relação aos valores e ideais de conduta. A moral é, de modo geral, entendida como conjunto de regras e normas que funciona como um sistema de coerção social. Para a psicanálise, entretanto, a ética está para além do sentido de obrigação ou de mandamento, não se limitando ao reconhecimento do supereu – tudo aquilo que é da ordem do proibido - cujos paradoxos Sigmund Freud já havia sinalizado. A ética da psicanálise vincula-se ao imperativo original da exigência freudiana: *wo es war, soll Ich werden*⁴ – “onde isso era, deve advir o sujeito”. E este imperativo aponta para a emergência do desejo no direcionamento da ação humana, isto é, esse “deve” é o indicativo de uma direção. Qual? Confrontar o

⁴ Cf. FREUD, 1996, p. 174.

sujeito com seu desejo. É diante deste panorama que entendemos a importância desta discussão.

Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve no contexto do debate sobre a ética na educação e o exame da contribuição da psicanálise, na medida em que seus desdobramentos permitem a formulação de uma ética, proposta por Jacques Lacan a partir das descobertas de Sigmund Freud.

Atualmente, há uma evidência do quanto a descoberta freudiana é reconhecida na cultura ocidental, possibilitando uma transformação na relação do homem com o mundo e consigo mesmo com a descoberta do inconsciente. Descoberta que revela e desvenda nossa constituição de seres falantes, ligada a impulsos e sobreterminações incontroláveis. Isto significa dizer que o sujeito não tem domínio absoluto sobre seu psiquismo exatamente por desconhecer seus desejos.

Psicanaliticamente podemos dizer que o lugar daquele que aprende é o lugar onde se supõe uma ignorância. Hoje vemos a dificuldade de a educação, num sentido amplo, lidar com a ignorância e o mal-estar. Uma hipótese para isso talvez seja o compromisso que a educação tem com uma ação intencional, marcada pela herança da tradição, da metafísica. Esta tradição exigiu a formação do sujeito com domínio de suas ações; domínio determinado pela primazia da razão sobre os impulsos.

A partir da psicanálise dizemos que no inconsciente encontramos uma ignorância invencível, pois dele nós não temos como entender de forma plena, há algo de um impossível. Hoje, com certa predominância, observamos que é mais fácil aceitarmos que o inconsciente emerge dos atos falhos e dos lapsos, mas difícil mesmo é aceitar que ele opera o tempo todo. Para nossa pesquisa, a hipótese do *inconsciente estruturado como uma linguagem* na perspectiva de uma ética do desejo nos auxiliará no sentido de compreendermos os impasses que hoje a educação enfrenta em sua ação imersa numa cultura, como já dissemos, individualista e narcisista.

Salientaremos, para introduzir, que o discurso psicanalítico⁵ é o resultado do esforço de Lacan para estabelecer a ética da psicanálise.

Se entendemos o *ethos*⁶ como parâmetro de conduta consolidado no campo dos costumes e a ética com o bem conviver, veremos que tem algo errado, pois o *ethos* que o nosso tempo encerra é de outra ordem. Isto é, ele não se orienta na direção do convívio com o outro: a convivência aparece como um obstáculo a ser eliminado o mais breve possível.

A reflexão que a psicanálise traz acerca da ética, mesmo não propondo nenhuma solução, é oferecer o desafio de pensar sobre a condição humana e a alteridade. As conseqüências deste desafio poderão possibilitar redescobrir e

⁵ Trataremos esta questão no tópico 3.5 O discurso psicanalítico.

resignificar nossa relação com a natureza, com o mundo, com o outro e com o Outro⁷.

⁶ Ver nota 7 na p. 20.

2 A ÉTICA NA EDUCAÇÃO

2.1 A influência grega

Aconteça o que acontecer, cada indivíduo é filho de seu tempo; da mesma forma, a filosofia resume no pensamento o seu próprio tempo.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Costuma-se classificar o campo da ética a partir de duas concepções, neste sentido é fundamental que se possa refleti-las, pois exerceram fortes influências na educação. Uma delas considera a ética como ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*. E a outra concebe a ética como móvel de conduta procurando discipliná-la. São concepções distintas, porém apresentam definições aparentemente semelhantes do que significa o bem.

⁷ Trabalharemos esta noção no capítulo 3.

Muitas das teorias éticas contemporâneas extrapolam uma classificação dessa natureza. Para esta pesquisa, temos o interesse em investigar as derivações que a idéia de *bem* gestou e produziu na interpretação da ética na educação.

A ética problematiza o agir humano e produzi interpretações acerca dos valores morais, nasce da reflexão dos costumes e desemboca naquilo que chamamos *bem viver* ou *bem agir*. Dissemos que, “[...] na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano.”⁸ Neste sentido, seu esforço vem da necessidade de dar conta criticamente da racionalidade implícita no *ethos*⁹.

Ética e educação sempre estiveram próximas, ficando explícito quando percebemos a demanda de educar para o bem. Os modos de justificação do *ethos* influenciaram a ação pedagógica. É neste sentido que a educação encontra no *ethos* de uma determinada sociedade uma orientação que lhe confere legitimidade.

⁸ Cf. HERMANN, 2001, p. 15.

⁹ Cf. CHAUÍ, 1994, p. 349. Termo de origem grega de duas grafias. “Essas duas palavras derivam de uma mesma raiz que assume, em cada uma delas, vocalismo diferente: *éthos* (e breve aberto) e *êthos* (e longo fechado). *Éthos* significa: costume, uso, hábito; e o verbo *eíotha*: ter costume, ter o hábito. *Êthos* significa: caráter, maneira de ser de uma pessoa, índole, temperamento, disposições naturais de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma, os costumes de alguém (animal, homem, uma cidade) conforme à sua natureza. *Éthos* se refere ao que se faz ou se é por características naturais, próprias de alguém ou de alguma coisa. O *êthos* é tratado pela ética, que estuda as ações e paixões humanas segundo o caráter ou a índole natural dos seres humanos.”

Os gregos, com seu ideal de humanidade, exerceram influência no sentido do que é educar. Nosso problema, aqui, reside em entender as conseqüências históricas deste ideal. A educação ainda mantém resquícios deste ideal, especialmente no que se refere à sua intencionalidade, que busca a formação ética voltada para os valores universais. Desde o período do pensamento platônico até o século XIX, a compreensão da educação esteve alicerçada pela filosofia, estabelecendo seus fundamentos e definindo seus fins, sendo estes fins éticos. É importante destacarmos estes aspectos, pois as conseqüências desta influência produziram uma interpretação da ética no ocidente como *paidéia*¹⁰ fundamental do ser humano.

Sabemos que as bases da justificação ética da educação se encontram na Grécia Antiga. Sabemos o quanto seria difícil descrever a posição inovadora da Grécia na história da educação, talvez por ser o lugar onde a idéia de educação representa o sentido de todo esforço humano. Todos os povos buscaram e criaram seus códigos de leis, porém os gregos buscaram as leis que atuam nas coisas, e a partir disso procuraram reger a vida e o pensamento do homem; perceberam que a educação é um processo de formação no sentido do aperfeiçoamento, de busca da virtude.

¹⁰ Cf. Jaeger, “Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia*” (2001:01), quer dizer, não se tem uma palavra na língua portuguesa que dê conta da tradução deste termo. Ver nota de rodapé de Hermann (apud REALE, 2001, p. 21): “O termo *paidéia* adquire, ao longo da antigüidade grega, um sentido de formação da perfeição humana, de perfeição espiritual do homem grego. Antes da filosofia, a *paidéia* tinha um caráter ginástico-musical, ou seja, compreendia o preparo do corpo pela ginástica e da mente pela poesia. Posteriormente, com o surgimento da filosofia, a *paidéia* assume um sentido essencialmente

Percebemos estas bases no livro VII da *República* em que Platão fala do homem voltado para o bem. Ou seja, o homem educado é aquele que se volta inteiramente para a busca do bem.

- A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?

- Chamamos.

- A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.¹¹

A partir desta citação, que traz um fragmento da “Alegoria da caverna”, podemos perceber que o sentido da *paidéia* platônica é de encaminhar a alma para a noção de bem. Isto é, a vida ética é consequência de um extenso e sofrido processo educativo. A educação nesse sentido, tem que trabalhar a alma e dar as condições para sua libertação. A metáfora da “Alegoria da caverna” é um exemplo emblemático daquilo que a educação deveria propor: vemos a demonstração do apego à realidade natural, representado pelos homens presos à caverna, para posteriormente “(...) dar lugar a um longo processo de libertação, implicando o esforço para sair da cavidade escarpada e ver a luz, que representa a idéia de

educativo, quando os verdadeiros mestres da formação humana deixam de ser os poetas para serem os filósofos”.

Bem.”¹² Conforme Hermann (2001), esta imagem do homem que se liberta da caverna passará a ser o paradigma predominante no pensamento educacional do Ocidente.

A ética aristotélica é o segundo modelo de ética antiga que destacaremos neste estudo. Muitos pensadores consideram Aristóteles o fundador da ética. Podemos entender esta assertiva desde que consideremos que a ética aristotélica não pode ser pensada fora da ética platônica. Mesmo que Aristóteles divergisse mais tarde de Platão, foi dele contudo que tomou por modelo a forma de exposição de suas doutrinas.

Aristóteles irá referir a origem da palavra grega ética (ἠθικὰ) derivada de uma modificação do termo hábito (εθίζω)¹³. É no hábito, no exercício constante que as virtudes éticas resultariam. “Como o homem é por natureza um ser racional, a virtude ou o comportamento ético é aquele em que há domínio da razão sobre os impulsos.”¹⁴

A noção de ética em Aristóteles chegou até nós em três formatos¹⁵. Dentro das três, a *Ética a Nicômaco* reflete um período mais maduro, pois se sobrepõe as outras pela ordem, pelo valor literário, sendo considerada por alcunha, a *Ética*

¹¹ Cf. PLATÃO, 1996, p. 323.

¹² Cf. HERMANN, 2001, p. 24.

¹³ Cf. ARISTÓTELES, 1973, *apud* HERMANN, 2001, p. 16.

¹⁴ Cf. HERMANN, 2001, p. 16.

¹⁵ A *Ética a Nicômaco*, em dez livros; a *Ética de Eudemo*, em oito livros e a *Grande Ética*, em dois livros. Sendo que a *Eudêmia* e a *Grande Ética* pertencem a um período anterior.

de Aristóteles. Nesta obra, o filósofo investiga o saber que podemos obter acerca da conduta humana, partindo do princípio que o homem é um ser racional, porém não pode definir-se somente pela razão, mas num meio termo que podemos entender por virtude: o justo meio.

E a influência da razão consiste em que esta conserva sempre a justa medida, a mediania universalmente válida entre o excesso e a falta. Por isso toda virtude é o termo médio entre dois extremos, ou dois vícios. Não simplesmente um termo médio aritmético-mecânico, senão verdadeiramente racional.¹⁶

Para Aristóteles todo ser tende necessariamente à realização da sua natureza, à atualização plena da sua forma, estando nisto o seu fim, o seu bem, a sua felicidade, e, por consequência, a sua lei. Visto ser a razão a essência característica do homem, ele realiza sua natureza vivendo racionalmente. E desta forma consegue a felicidade e a virtude, quer dizer, consegue a felicidade mediante a virtude. Esta virtude é uma atividade conforme à razão, uma atividade que pressupõe o conhecimento racional. Logo, o fim do homem é a felicidade, obtida pelo agir conforme os ditames da razão. Portanto, a característica fundamental da ética aristotélica é o racionalismo, pois vimos que a virtude é a ação consciente segundo a razão que, por sua vez, exige conhecimento absoluto e metafísico da natureza segundo a qual o homem opera.

¹⁶ Cf. ARISTÓTELES, 1991, p. 14.

Não podemos deixar de sublinhar que as virtudes éticas não são meras atividades racionais, como as atividades intelectuais, teóricas. Estas virtudes, por natureza, implicam um elemento afetivo, passional, que deve ser governado pela razão, porém não pode ser resolvido ou liquidado pela razão. A razão aristotélica governa, domina as paixões, não as destrói. Então a virtude ética não é razão pura, mas uma aplicação da razão, não é somente ciência, mas uma ação com ciência.

Ao tratar da atividade prática, ou seja, o objeto da ética, Aristóteles diferencia pontos diversos; um dialético, ligado ao conceito aristotélico da *Diánoia*¹⁷; e o metafísico, ligado ao conceito do *Nous*¹⁸. Como já foi dito, a ética aristotélica tem uma ligação estreita com os fundamentos da Metafísica. A expressão da essência que é própria de cada ser, a exteriorização em ato da essência é determinada por um fim: o bem. Esse sumo bem se chama *Eudaimonia*¹⁹, a felicidade, que consiste em conduzir a atividade da alma segundo a razão, ou seja:

¹⁷ Cf. *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano é o conhecimento que deriva pela indução de conclusões a partir de premissas. Definição atribuída por Platão (Rep. VI, 510b) e por Aristóteles, que nela vê o conhecimento científico “referente a causa e princípios” (Met. V,1, 1025b). Cf. CHAUÍ, 1994, p. 346, *Diánoia* “É o conhecimento discursivo racional como atividade da inteligência na ciência, diferente da intuição direta e imediata das idéias. Faculdade de pensar como reflexão, meditação, disposição atenta da inteligência, raciocínio.”

¹⁸ A inteligência pura; a vida do divino em nós; a faculdade considerada superior de intuir os princípios de que derivam os procedimentos racionais. Cf. CHAUÍ, 1994, p. 355 o *Noús* é a “Faculdade de pensar, inteligência, espírito, pensamento, intelecto, reflexão, intenção racional, maneira de ver pelo pensamento, sentido racional de um discurso. O verbo *noéo* significa: colocar no espírito, refletir, compreender, meditar; ter bom-senso ou razão; ter um sentido ou uma significação. (...) Anaxágoras designa como *noús* o ser inteligente que põe a natureza em movimento e faz existir o *Kósmos*.”

¹⁹ HERMANN em seu livro *Pluralidade e ética em educação* traz uma nota a partir da obra de M.Pohlenz explicando esse termo tão fundamental para a ética grega. “[...] na alma do povo estava enraizada profundamente a aspiração de ver coincidir o valor íntimo do homem e sua situação

O verdadeiro bem do homem é o agir de acordo com a razão e nisso deve ser buscada a felicidade. Aristóteles afirma de modo esclarecedor: 'Mas dizer que a felicidade é o sumo bem talvez pareça uma banalidade, e falta ainda explicar mais que ela seja. Tal explicação não ofereceria grande dificuldade se pudéssemos determinar primeiro a função do homem'. [...] E, após proceder analogicamente, comparando outras funções e atividades com as funções e atividades do homem, Aristóteles conclui que a obra peculiar ao ser humano consiste na atividade segundo a razão.²⁰

De acordo Hermann (2001), a ética para Aristóteles é um saber que, com o critério da razão, indica a melhor forma de operar. Então, prossegue a autora, “pela práxis ética, o homem atinge sua perfeição racional. Nesse sentido, considerando a amplitude do significado *paidéia*, não seria exagero afirmar que a Ética a Nicômaco tem um conteúdo essencialmente educativo”.²¹

Cabe ainda destacar que a educação é pertence à comunidade, isto é, não há educação que não reflita a situação que vivemos.

exterior. Esse sentimento encontrou sua expressão no conceito limpidamente helênico de *eudaimonia* e no seu desenvolvimento histórico. Ao falar da 'felicidade', pensava-se inicialmente em primeiro lugar em um bem-estar material muito elevado, e como o povo, com ingênua admiração, denominava 'felizes' os ricos aristocratas, prevaleceu o uso de designar com a mesma palavra a prosperidade de uma região ou de uma cidade. Desde o começo, porém, a *eudaimonia* possuía um matiz religioso e significava que o indivíduo ou uma comunidade encontrava-se sob a proteção de um bom *daimon*, a cujo favor devia sua prosperidade. A piedade religiosa enxertou facilmente nessa idéia a fé de que o homem obtenha um bom *daimon*. Esse sentimento fortaleceu-se posteriormente quando se difundiu a concepção do gênio protetor que acompanha o homem por toda a vida: dessa maneira estava indicado o caminho para pôr em harmonia o valor intrínseco do homem com a sua situação exterior. Todavia continuou-se a conceber a *eudaimonia* sobretudo como recompensa material atribuída ao homem pelo seu comportamento moral, pela sua areté. Quando se transferiu o *daimon* para dentro do homem e foi-lhe atribuída a capacidade de assegurar ao homem a paz da alma, entendida como pressuposto e característica principal da felicidade humana, mesmo independente da situação exterior, estabeleceu-se um nexos orgânico entre os dois conceitos. [...] *Areté* e *eudaimonia* permaneceram como conceitos básicos do pensamento ético dos gregos” (apud HERMANN, 2001, p. 26-7)

²⁰ Cf. HERMANN, 2001, p. 27.

Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, [...]. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto [...].²²

A partir desta colocação é possível perceber o quanto a história da educação está pautada e condicionada pelos valores pertencentes a cada comunidade, o quanto ela é partícipe na vida da sociedade. Ela está presente no desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regulam a vida humana, quer dizer, a história da educação está condicionada pelos valores válidos para cada sociedade. Essa efetividade histórica traz implicações decisivas para a educação. Isto significa dizer que a estabilidade das normas embasa a educação. Ainda podemos dizer que a educação não consegue fugir de uma instância valorativa.

Os gregos representam um avanço no que diz respeito à vida em comunidade. Werner Jaeger traz um estudo atento no seu livro *Paidéia – a formação do homem grego* a respeito da idéia de educação e o que essa idéia representava. A importância dos gregos como educadores, conforme Jaeger

²¹ Cf. HERMANN, 2001, p. 28

²² Cf. JAEGER, 2001, p. 04

(2001), é oriunda da concepção do lugar do indivíduo na sociedade, na comunidade.

Dada a importância do vínculo da educação com a comunidade, pode-se dizer que, se ocorre um apagamento, um enfraquecimento das normas na comunidade, a ação educativa se ressentiria, chegando a perder o sentido. Mesmo que exista estabilidade nas normas não temos certezas quanto ao êxito da ação educativa exatamente pelo fato dela não ser manejável, nem seus efeitos controláveis. Porém não há educação que não reflita os laços que predominam na cultura que vivemos. E mesmo que ela considere as inúmeras dimensões da idéia de bem, não temos um modelo de educação correta que possa garantir o processo de aprendizagem.

2.2 A educação moderna

Anteriormente, abordamos o quanto a justificação da educação se pautou nos fundamentos que interpretaram a ética como *paidéia*²³ fundamental do ser humano. Neste item, demonstraremos que esta crença ainda se mantém e que traz consigo a idéia de bem. A educação entendida como educação para a virtude

²³ Cf. HERMANN, 2001, p. 21.

e para o aperfeiçoamento nos ajuda a compreender como se dá a intenção balizadora do processo educativo.

Em *Pluralidade e ética em Educação*, Hermann interpreta a idéia de educação voltada a virtude e o bem como um vestígio teológico que serviu de fundamento ao agir pedagógico. Essa efetividade histórica da tradição nos auxilia a compreender como se dá a aspiração fundamental que tem orientado o processo educativo. O conceito de *ser histórico*²⁴ mostra-nos como se dá a pretensão da educação voltada para o aperfeiçoamento, isto é, sua efetividade histórica. Diremos que a busca do bem, através da atividade racional, repousa, ainda hoje, como pano de fundo na ação educativa.

As mudanças nas estruturas simbólicas da cultura geraram novos ideais. A partir do renascimento, um novo *ethos* associado à idéia de humanismo é construído.

O humanismo renascentista é uma redescoberta da unidade dos seres humanos e da natureza que traz concepções pedagógicas, éticas e políticas inovadoras. Esse tipo de humanismo funda um novo universo simbólico em que o indivíduo passa ao primeiro plano, anunciando a modernidade e sua crença no sujeito. Surge uma nova representação de homem que altera a formulação do problema ético, [...], embora persista a idéia de perfectibilidade, [...].²⁵

²⁴ Conceito que é trabalhado por Gadamer no livro *Verdad y Metodo I*, cap.II *Os fundamentos para uma teoria da la experiencia hermenéutica*, mais especificamente no texto *La historicidade de la comprensión como principio hermenéutico*.

²⁵ Cf. HERMANN, 2001, p. 36.

Tanto a revolução renascentista como o cartesianismo representam para a educação momentos de transformações abrangentes e alterações no modo de fundamentar a ética. Novos conteúdos, novos métodos, novas disciplinas e novos fundamentos. Esse movimento da modernidade trará conseqüências ao processo educacional e terá no projeto iluminista seu momento de efetivação. Projeto que, nos seus primórdios, com Rousseau e Kant, voltou-se para a educação ética. A modernidade terá na educação um dos seus principais esteios.

A idéia de aperfeiçoamento moral tem continuidade no projeto moderno. Uma proposta que os iluministas impuseram e uma tarefa que atualmente ainda perseguimos. No texto *Sobre a pedagogia*, Kant se pergunta *sobre como se deve educar o homem?*²⁶ A disciplina é a condição necessária para garantir a humanização. Isto é, se o homem não se disciplina, não tem como construir a sua humanidade. Kant tem fé no ser humano, como ser racional. Defenderá a razão e esta terá para ele uma estrutura *a priori*. Podemos considerar seu pensamento como aquele em que a modernidade atinge a consciência de si. O século XVIII se pautou na idéia de que o homem pode evoluir, na idéia do aperfeiçoamento e a educação como formação para o aperfeiçoamento.

O aperfeiçoamento moral não mais se refere ao aperfeiçoamento da alma, como ocorria na tradição platônica, mas a um

²⁶ KANT, 1996, p. 26.

aperfeiçoamento da humanidade, em sintonia com a idéia de progresso presente no pensamento iluminista.²⁷

A ética moderna investirá no sujeito como legislador moral, diferentemente da ética antiga onde a origem da moralidade era proveniente

[...] do ser objetivo pela reta razão (*orthos logos*). A idéia de uma teleologia natural não tem mais sentido, ou seja, a virtude não pode mais ser pensada em termos de uma finalidade imanente. [...] entra em declínio a idéia de virtude (*areté*) entendida como perfeição da ação ética, em decorrência da crise da comunidade ética, já que a virtude é uma realização plena dos ideais comunitários. A autonomia moral, ao pressupor uma atividade criadora e construtiva do sujeito, provoca uma cisão na estrutura teleológica do agir ético, que vinculava o fim subjetivo e o teor objetivo da realidade. Para a ética moderna, junto com a autonomia do sujeito, surge a questão da universalização das normas, a partir da razão, como modo de constituir uma comunidade ética.²⁸

A idéia do mais alto desenvolvimento moral é de fundo kantiano. Para ele, a modernidade “tem uma significação histórico-universal: a humanidade tem, [...] a possibilidade de atingir a maioria pelo *uso público da razão*, permitindo a efetivação da emancipação humana [...]”²⁹ Em Kant a modernidade atinge a consciência clara de si e formula as bases racionais de uma ética universal. “A formulação de um projeto pedagógico, voltado para o aperfeiçoamento moral e a

²⁷ Cf. HERMANN, 2001, p.63

²⁸ Cf. HERMANN *apud* LIMA VAZ, 2001, p. 37.

²⁹ Cf. OLIVEIRA, 1993, p. 72.

conseqüente emancipação do homem, expressa a influência e a expansão de uma ética universalista.”³⁰

Foucault, em aula proferida em 1983, no Collège de France, comenta o texto de Kant , “Was ist die *Aufklärung*”³¹, que inaugura o discurso filosófico da modernidade. Este não é certamente nem o primeiro texto na história da filosofia, nem mesmo o único texto no qual Kant tematiza uma questão que diz respeito à história. *Aufklärung*³² coloca de uma maneira relativamente discreta, quase lateral, a questão da teleologia imanente ao processo mesmo da história.

A questão que parece surgir pela primeira vez neste texto é a questão do presente, da atualidade: o que é que acontece hoje? O que acontece agora? Esta não é a primeira vez que se encontra, na reflexão filosófica, referências ao presente, pelo menos como situação histórica determinada e que pode ter valor para a reflexão filosófica. Quando Descartes, no início do *Discurso do Método*, conta seu próprio itinerário e o conjunto de decisões filosóficas tomadas ao mesmo tempo para si e para a filosofia, ele se refere antes a uma maneira

³⁰ Cf. HERMANN, 2001, p. 63.

³¹ Cf. ROUANET, 1987, p. 222.

³² Cf. N. do T. em KANT, 1974, p.100, [É impossível fazer uma tradução exata do termo filosófico alemão “Aufklärung”, tal a multiplicidade de sentidos congregados nesta noção. Certamente várias tentativas foram feitas nos diversos idiomas neolatinos propondo-se versões tais como “iluminismo”, “ilustração”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”, etc. Nenhuma delas oferece equivalência satisfatória, razão pela qual alguns comentaristas preferem referir-se à “Aufklärung” pura e simplesmente, sem se preocuparem em traduzir o vocábulo. Diversos motivos levam-nos a julgar que, sem ser perfeita a transcrição para a palavra “esclarecimento” talvez seja de todas a melhor, principalmente porque acentua o aspecto essencial da “Aufklärung”, o de ser um processo, e não uma condição ou uma corrente filosófica ou literária, que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama “menoridade”, a submissão do pensamento individual ou de um povo a um poder tutelar alheio.]

explícita, a algo que poderia ser considerado como uma situação histórica na ordem do conhecimento e das ciências de sua própria época. Mas neste gênero de referências trata-se de encontrar nesta configuração designada como presente, um motivo para uma decisão filosófica. Ora, parece que a questão a qual Kant responde, àquela que ele é obrigado a responder, posto que lhe foi colocada, é outra. Entretanto, não é simplesmente: o que é que, na situação atual, pode determinar tal ou qual decisão de ordem filosófica? A questão centra-se sobre o que é este presente e sobre a determinação de um certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar no meio de todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido para uma reflexão.

Na resposta que Kant tenta dar a essa interrogação, ele pretende mostrar de que forma esse elemento torna-se o portador e o signo de um processo concernente ao pensamento, ao conhecimento, à filosofia e que tem conseqüências éticas. Trata-se de mostrar em que e como aquele que fala pensador, enquanto cientista, filósofo e educador, faz parte desse processo e (mais que isso) como ele tem um certo papel a desempenhar neste processo, no qual ele então se encontra, ao mesmo tempo, como elemento e ator.

O que aparece no texto de Kant é a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence aquele que fala. Considera a filosofia como uma forma de prática discursiva que tem sua própria história. No texto *Aufklärung*, vemos a filosofia problematizar sua própria atualidade discursiva: atualidade que ela interroga como acontecimento, como um acontecimento do

qual ela deve dizer o sentido, o valor, a singularidade filosófica e no qual ela tem que encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento daquilo que ela diz.

A *Aufklärung* é uma época que formula ela mesma seu lema, seu preceito e diz o que se tem de fazer, tanto em relação à história geral do pensamento quanto em relação a seu presente e às formas de conhecimento, de saber, de ignorância e de ilusão nas quais ela sabe reconhecer sua situação histórica.

Parece que nesta questão da *Aufklärung* vemos uma das primeiras manifestações de uma certa maneira de filosofar que teve uma longa história. Uma das grandes funções da filosofia dita “moderna” (esta que se pode situar no final do século XVIII) é de saber se interrogar sobre sua própria atualidade.

A questão que se colocava é: “O que é esta *Aufklärung* da qual fazemos parte?” Se se quer responder à questão temos que pensar na existência de um progresso constante no gênero humano, e é necessário determinar se existe uma causa possível desse progresso, mas, uma vez estabelecida essa possibilidade, é preciso mostrar que essa causa atua efetivamente e, para isto, realçar um certo acontecimento que mostre que a causa atua realmente.

Trouxemos o texto de Kant a *Resposta à pergunta: “Que é a Aufklärung?”*, com o propósito de salientar que este processo instaura na história da razão modos de interpretações. Kant colocou a questão de sua própria atualidade e

também as questões que não cessam de martelar senão em toda a filosofia moderna, ao menos uma grande parte desta filosofia. A *Aufklärung* aparece ao mesmo tempo como acontecimento singular inaugurador da modernidade europeia e como processo permanente que se manifesta na história da razão, no desenvolvimento e instauração de formas de racionalidade e de técnica. A autonomia não é simplesmente um episódio na história das idéias, passa a ser, a partir do iluminismo, uma característica da ética moderna.

O modo como a educação recebe esses profundos influxos filosóficos atua na formulação de sua finalidade. Assim, a educação moderna busca a formação da vontade racional para que o homem possa escolher, não qualquer fim ou bem, mas “convém que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um.”³³

À educação coube o papel de formar sujeitos capazes de encontrar na vontade racional os imperativos da ação moral, independentemente dos contextos e das paixões. Isso garantiria não só a humanização do homem, mas a formação de uma sociedade voltada para os melhores fins, conforme os princípios da teleologia presente no pensamento iluminista. A razão pode e deve conduzir o homem para sua emancipação e autonomia. São as conseqüências históricas desta tutela que interessa à nossa pesquisa.

³³ Cf. KANT, 1996, p. 27.

2.3 O enfraquecimento das certezas racionais

A complexidade das sociedades modernas é tanta que as teorias que tinham nas suas bases a busca do aperfeiçoamento moral não são suficientes às questões, aos problemas e impasses resultantes das mudanças nas estruturas simbólicas da nossa cultura. Mudanças que também se refletem na nossa relação com a lei³⁴.

A grande mudança, a crítica fundamental da modernidade e conseqüentemente da razão se dá com Nietzsche, que irá desconfiar que a razão nos conduziria à vida moral. As intuições filosóficas de Heidegger também puseram em discussão o pensamento moderno. No seu texto *Sobre o Humanismo* (1947) produz uma crítica ao humanismo e questiona a forma como está sendo pensado pela modernidade. Modernidade esta que se caracteriza por ser tomada pela idéia de superação, onde se concebe o curso do pensamento como progressivo. Seu desenvolvimento se baseia na apropriação e reapropriação dos fundamentos que, na maioria das vezes, são pensados como as origens. A noção

³⁴ Cf KEHL, 2002, a lei, no campo psicanalítico, é entendida como sendo aquela que funda nossa condição de seres de cultura: aquela lei que impõe uma renúncia ao excesso de gozo, presente nas sociedades humanas na forma da interdição do incesto. Se impõe aos agrupamentos humanos como vinda de um Outro lugar, neste sentido delimita e legitima a existência social.

de acesso ao fundamento e do pensamento como fundação é questionada por Nietzsche e Heidegger.³⁵

A partir de Nietzsche, com a desconstrução da idéia de um sujeito soberano fruto do pensamento iluminista, as certezas pedagógicas se desestabilizam, surgindo um desnorteamento quanto à orientação ética da educação. Se o sentido originário da educação era a busca do aperfeiçoamento moral, Nietzsche irá interpretar este sentido e esta tentativa do aperfeiçoamento como uma história de crueldades.³⁶

Para compreendermos as dificuldades que a educação enfrenta para conduzir o sujeito ao aperfeiçoamento moral interessa aqui expor a crítica realizada por Nietzsche à moral. *Genealogia da moral*, escrito como complemento de *Além do bem e do mal*, ele irá tematizar, nos três ensaios que compõem esta obra, de diferentes maneiras, a origem dos conceitos morais. Temos neste texto uma interpretação de como se constitui a moral, a formação das noções morais produzidas pela educação como forma de submeter nossa natureza impulsiva, pois “nada se passou sem sangue, martírio, sacrifício”.³⁷

Na *Primeira dissertação* ‘Bom e mau’, ‘bom e ruim’, Nietzsche inicia criticando o quanto falta o espírito histórico aos historiadores da moral. Diz que os

³⁵ Cf VATTIMO, 1996, p. VII.

³⁶ Cf. HERMANN, 2001, p. 70.

³⁷ Cf. NIETZSCHE, 1974, p. 312.

mesmos pensam de modo essencialmente a-histórico. Segundo Nietzsche, há uma incompetência da genealogia da moral quando trata de investigar a proeminência do conceito e juízo do que é “bom”.

Nesta *Primeira dissertação* Nietzsche indica-nos que não há essência, não temos uma finalidade última. Não existe uma linhagem, ou alguém que possa indicar o que é o bem e o mal. Conforme o autor, vivemos uma existência trágica, não agüentamos a existência e criamos explicações para ela. Ser leal consigo mesmo é poder aceitar este choque, nos condenando, desta forma, a uma liberdade trágica.

Na *Segunda dissertação*, “culpa”, “má consciência” & “companhia”, no § 3 Nietzsche segue sua crítica e diz que talvez não haja nada de mais terrível e monstruoso em toda a pré-história do homem do que sua mnemotécnica.

Imprime-se algo a fogo, para que permaneça na memória: somente o que não cessa *de fazer mal* permanece na memória – eis uma proposição mestra das mais antigas (infelizmente também a mais prolongada) de todas as psicologias sobre a terra.³⁸

Demonstra que o passado enquanto o mais duro dos passados nos bafeja e está entre nós. “Nunca nada se passou sem sangue, martírio, sacrifício e

³⁸ Cf. NIETZSCHE, 1974, p. 312.

penhores (entre os quais o sacrifício do primogênito).”³⁹ A dor era assim o mais poderoso meio auxiliar da mnemotécnica.

Nietzsche aponta para o sentimento de culpa e diz que o mesmo teve sua origem na mais antiga e mais originária relação pessoal que há, na relação entre comprador e vendedor, credor e devedor. Ali se mediu pela primeira vez pessoa a pessoa. O homem se designou como o ser que mede valores, que valora e mede. O olho estava agora preparado para essa perspectiva.

A crítica que Nietzsche realiza é resultado de uma consciência de época, uma crítica à tradição metafísica que, de certa forma, pretendia assegurar a moral. A filosofia vinha sendo trabalhada até o século XVIII numa lógica pautada pelo paradigma da consciência, com Nietzsche dá-se início a um processo de desconstrução pela crítica à moralidade. Ele fará uma autognose da humanidade, isto é, analisa a cultura de sua época, desmistificando uma motivação mais elevada para a moral.

Na *Terceira dissertação*, “O que significam ideais ascéticos?”, Nietzsche dirá que o padre ascético tem no ideal não somente sua crença, mas sua vontade, sua potência, seu interesse. Isto é, seu direito à sobrevivência permanece e perece com este ideal. No § 23 diz: “o ideal ascético corrompeu não apenas a saúde e o gosto, corrompeu ainda uma terceira coisa, uma quarta, uma quinta

³⁹ Cf. NIETZSCHE, 1974, p. 312

[...]”.⁴⁰ Podemos perceber que o ideal ascético precede os atos de autoflagelação. Nesta obra, Nietzsche realiza a crítica da origem de todos os valores que o “cristianismo-platônico–metafísico” engendrou na cabeça humana.

A proposição matricial da filosofia moderna é “Penso logo existo”, *cogito ergo sum*. Nesta conhecida proposição de Descartes⁴¹ há uma crença na consciência. O eu é sinônimo de intelecto, mente, inteligência, percepção, alma. Como dissemos, Nietzsche produz uma crítica da modernidade e afirma que a proposição de Descartes esconde uma fé tal como a religião o faz.

Nossa proposta foi de mostrar o quanto Nietzsche irá problematizar a questão da moral e como a moral se apresentou como a “mestra máxima da sedução”. Irá defender o procedimento genealógico que consiste na investigação das condições e circunstâncias do surgimento dos valores e dos ideais, de modo a compreender suas armadilhas. Tal procedimento é imprescindível para que se aprenda a enxergar por várias perspectivas. Sem isso não há transvaloração. Diz que a transvaloração de todos os valores não é uma utopia. Em *Aurora*, obra publicada em 1881, Nietzsche começa dizendo que se trata de sua campanha contra a moral. E é nela que se encontra o eixo para a transvaloração, pois a moral tem usado de persuasão para seduzir a todos. Em *A gaia ciência*, há uma continuidade ao embate contra moral. Nietzsche diz que precisamos “bailar sobre

⁴⁰ Cf. NIETZSCHE, 1974, p. 324

⁴¹ René Descartes foi considerado o pai da filosofia moderna. O cartesianismo representa para a educação momentos de grandes transformações, onde surgiram propostas e novos modelos de

a moral”. O homem precisa experimentar, se autoquestionar para construir um outro conhecimento. Terá que aprender uma coisa: libertar o espírito para que a humanidade seja criadora em toda sua capacidade de pensar. É desta forma que Nietzsche começa a escrever *Assim falou Zaratustra*.

O pensamento de Nietzsche pode ser comparado a uma espécie de sensor que registra e antecipa questões e desafios de nosso século. Sua ambição é realizar um diagnóstico fiel da situação do homem moderno. Para ele, não resta dúvida de que, herdeiro dos progressos do Iluminismo, julgamo-nos liberados das cadeias da ignorância e a da superstição.⁴²

A partir da sua crítica, temos que reconhecer que a busca de uma verdade, e a idéia de um sujeito soberano ficam desprovidas de sentidos. Nietzsche irá radicalizar, propondo um sujeito descentrado, para além de bem e de mal. Seu procedimento genealógico nos auxilia a compreender os elementos que estão presentes no surgimento dos valores e ideais. Diremos que a justificação ética na educação não é mais a mesma depois de Nietzsche, até porque nele encontramos uma das críticas mais contundentes à idéia de uma ética universal.

A fecundidade do pensamento de Nietzsche se expressa enquanto *provocação e alerta*. *Provoca*, porque introduz a suspeição sobre todos os fundamentos normativos da educação, mostrando que o bem e o aperfeiçoamento moral e todos os nossos ideais não são oriundos de uma elevação do espírito, mas de determinadas condições históricas. Enquanto saturada de idealidade, a

conteúdos, de métodos e de fundamentos. Esse movimento teve no projeto iluminista seu momento de efetivação.

⁴² Cf. GIACOIA, 2000, p.17

educação subtrai-se da realidade da vida, esquecendo o quanto o ideal é hostil à vida.⁴³

Muitas frustrações na educação são provenientes do entendimento de que exista uma essência de natureza humana idealizada, e que, em conhecendo esta natureza humana, poderíamos ter uma intervenção metodológica ao ponto de garantir o aperfeiçoamento moral. Nietzsche vem exatamente para denunciar essa pretensão, propondo “a autoconstrução do sujeito, maximizando a incerteza e a vulnerabilidade do processo educativo, na mesma medida em que maximiza a aposta na vida, enquanto uma permanente busca de sentido pelo próprio indivíduo.”⁴⁴

⁴³ Cf. HERMANN, 2001, p. 85.

⁴⁴ Cf. op. cit., p. 85-6.

3 A ÉTICA NA PSICANÁLISE

3.1 Considerações preliminares

[...] minha tese é de que a lei moral, o mandamento moral, a presença da instância moral, é aquilo por meio do qual, em nossa atividade enquanto estruturada pelo simbólico, se presentifica o real – o real como tal, o peso do real.

Jacques Lacan

A psicanálise não surgiu como proposta de uma nova ética para o mundo moderno. No entanto, a descoberta freudiana abalou algumas convicções a respeito das relações do homem com o bem, exigindo que se repensassem os fundamentos éticos do laço social.

Freud irá apontar a impossibilidade de acesso a um bem e, neste ponto, articula a questão da lei, da proibição do incesto. Ao apontar esta impossibilidade demonstrará que o objeto que poderia trazer a satisfação total de seu desejo, é um objeto proibido. No seu lugar resta um furo, e este furo o articulamos ao estatuto da Coisa, *Das Ding*, que dissemos ser o produto da operação da linguagem sobre o sujeito⁴⁵. Esse termo *Das Ding* será redefinido por Lacan como “aquilo que do real padece do significante.”⁴⁶

A ética na psicanálise não é da mesma ordem daquela atribuída a cada fazer, como as deontologias, regidas por um código de regras. Ela irá responder à descoberta do inconsciente, bem como apontar aquilo que é da ordem do desejo. Na ordem do desejo o que governa o sujeito não é a busca de um bem, mas o que governa o sujeito é o que concerne à coisa, *Das Ding*. É por esta radicalidade que possivelmente alguns teóricos, como Maria Rita Kehl, na sua recente publicação *Sobre Ética e Psicanálise*, defendem que a psicanálise pode sustentar uma ética para os tempos atuais.

Na contemporaneidade o *ethos* que alicerça o comportamento humano centra-se no acúmulo de dinheiro, no prazer narcisista, na exclusão do outro. Em uma época marcada pela queda dos ideais, o retorno às teses de Lacan a respeito da ética da psicanálise podem nos ajudar a pensar tais fenômenos. Na justificativa lacaniana, a falência dos ideais é pontuada para que o sujeito possa bem-dizer o

⁴⁵ Mais adiante no tópico 3.4 trabalharemos mais especificamente como se dá esta operação.

seu próprio sintoma. Isto é, o sujeito é chamado a implicar-se na construção deste sintoma.

As técnicas de auto-ajuda, as terapias medicamentosas e as novas formas de espiritualidade partem do pressuposto de que o psiquismo pode se libertar dos incômodos efeitos do inconsciente e servir aos objetivos de um eu supremo, pragmático, ajustado às aspirações dos membros da cultura do individualismo, do narcisismo, portanto, feliz. Então podemos dizer que o homem contemporâneo quer se despojar da angústia de viver e dela se desresponsabilizar, quer delegar à competência médica e às intervenções químicas a questão fundamental dos destinos das pulsões e eliminando o mais rápido possível a inquietação que o habita, se recusando a indagar seu sentido.⁴⁷

Lacan aponta à prevalência do objeto na nossa cultura, o que nos permite pensar os impasses do gozo. Para abrir novas perspectivas éticas, como por exemplo a ética do desejo, é necessário diferenciar desejo e gozo. O desejo vindo de um lugar excêntrico ao eu, é o que perpassa e define o existir humano em seus impasses e realizações. O gozo se distingue em duas formas: o gozo fálico, que é regulado pelo simbólico, e o gozo Outro, como aspiração sem limites. Nesse gozo Outro podemos situar inúmeras patologias, como as toxicomanias, um fenômeno crescente na contemporaneidade.⁴⁸

⁴⁶ LACAN, 1988, p.145.

⁴⁷ Cf. KEHL, 2002, p. 08

⁴⁸ Cf. FLEIG, 1998, p. 13.

Nesta esteira, não é de estranhar que a depressão seja o sintoma predominante do sofrimento psíquico no final do séc. XX e início do séc. XXI. Queremos nos despojar da angústia de viver, eliminar a inquietação e talvez não percebemos a vida parece cada vez mais vazia e mais insignificante.⁴⁹

Sabemos que todo ato de fala só se consuma no endereçamento a um outro, quer dizer, toda produção de sentido depende de sua inscrição numa cadeia de interlocuções. Dizer que algo na vida tem sentido significa dizer que há a possibilidade desse sentido ser reconhecido pelo Outro, ou pelos outros que o rodeiam.⁵⁰

Quando os sentidos dados pela tradição, pelas religiões, pela transmissão familiar e pela educação deixam de fazer sentido, o que podemos colocar em seu lugar? Quando as ideologias se dissolvem despontam formas de individualismo que instauram novas regras de conduta.

Essa questão tem um fundamento ético, pois se volta para aquilo que poderíamos chamar de bem. Atualmente não aceitamos mais a idéia de um valor inquestionável que justifique nossa existência e, em certa medida a psicanálise é também responsável pelo enfraquecimento desta proposta. Mesmo que na modernidade o sentido da vida não é dado por nenhuma verdade transcendente

⁴⁹ Cf. KEHL, 2002, p. 08.

que preceda a existência individual, seria uma ilusão pensar que o sentido para a existência possa ser um ato individual. Ela é uma tarefa coletiva⁵¹, uma tarefa da cultura e da educação, onde cada um participa com sua invenção, com sua parte, com sua criação *ex nihilo*. É uma tarefa de produção de discursos e narrativas. Podemos observar como na atualidade estas narrativas têm empobrecido, na medida que se pautam cada vez menos nas razões, digamos filosóficas, nas utopias e cada vez mais se apoiam nas razões de mercado. A grande diferença é que estas primeiras razões apontam para além das banalidades do cotidiano, acenam para algo de um devir, uma mudança no sujeito e no mundo que ele habita. Quer dizer, para alguma forma de gozo que ultrapasse nossa morada corporal.⁵² Enquanto que as razões de mercado tendem a comprimir a esfera subjetiva, reduzindo a experiência a um plano de pura fruição, não produzindo conhecimento, nem tampouco algo daquilo que Gadamer nos apresenta tão claramente quanto escreve: “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude”⁵³. O que queremos sublinhar é que reduzir as experiências ao plano da fruição faz-nos pensar que é difícil suportar o enfrentamento daquilo que tem a ver com o real da morte. O compromisso do sujeito com seu desejo, a aceitação da falta e do conflito como constitutivos de nossa condição tem, para a psicanálise, conseqüências éticas.⁵⁴

⁵⁰ Cf. KEHL, 2002, p. 14 -15

⁵¹ Cf. op. cit., p. 10

⁵² Cf. op. cit., p. 10.

⁵³ Cf. GADAMER, 1993, p. 433.

⁵⁴ Cf. KEHL, 2002, p. 31.

O sujeito psicanálise deve responsabilizar-se pelo seu inconsciente. Como nos mostra Freud: quem mais, além de mim, pode se responsabilizar por algo que, embora eu não controle, não posso deixar de admitir como parte de mim mesmo? É uma responsabilidade difícil pelo estranho que existe em nós, age em nós e com o qual não queremos nos identificar. No entanto, é preferível que o sujeito arque com as conseqüências dos efeitos de seu inconsciente, fazendo deles o início de uma investigação sobre seu desejo, do que permitir que tais efeitos se manifestem e atuem apenas na forma do sintoma. Então, a passagem por uma análise pode tornar o sujeito não apenas mais responsável pelo desejo que o habita, mas também preservar as pessoas que lhe são mais próximas, aquelas que dependem de seu afeto e de sua compreensão – parceiros, filhos, alunos, subordinados etc -, de se tornarem objetos das projeções e das passagens ao ato de quem não quer assumir as condições de seu próprio conflito.

Ora, torna-se imperativo representar, simbolizar e substituir esse enigmático objeto do desejo. E é nessa esteira que Lacan não cansou de afirmar que a psicanálise não é um idealismo, muito menos uma ética do Bem Supremo, mas uma ética do bem-dizer. A ética do dito e do dizer, porém, ao invés de um acordo ideal entre o dito e o dizer, trata-se de praticar uma maneira de dizer que leve em conta a diferença entre o dito e o dizer e que leve em conta a possibilidade de mudar a posição subjetiva com relação ao dito. Com esse entendimento para Lacan o bem-dizer é a chave da psicanálise.

Pela insistência em implicar o sujeito no enigma de seu sintoma, pela concepção do conflito como elemento constitutivo de todos atos humanos, não podemos dissociar a concepção psicanalítica sobre o mal-estar de uma ética.

E neste sentido que a psicanálise, a partir da descoberta do inconsciente, não é uma ética para todos, e sim uma ética pautada pelo desejo, cuja falta é estrutural e constituinte. Como vimos no Capítulo 2, a educação mantém resquícios de um ideal, que pressupõe domínio de nossas ações na busca do bem. E é exatamente esse bem que deve ser interrogado. A ética da psicanálise, diferentemente da ética da educação, que propõe ainda um “dever ser”, propõe um “deixar falar”. A psicanálise, em vez de produzir certezas sobre o ser, vem para dizer que temos que produzir dúvidas.⁵⁵

Não reconhecer a filiação ou a paternidade cultural que há entre Freud e uma certa virada do pensamento, manifesta nesse ponto de fratura que se situa em torno do início do século XVI, mas que prolonga poderosamente suas repercussões até o fim do século XVII, equivale a desconhecer totalmente a que tipo de problemas a interrogação freudiana se dirige.⁵⁶

⁵⁵ Cf. KEHL, 2002, p. 73.

⁵⁶ Cf. LACAN, 1988, p. 123.

3.2 A ética no rastro de Freud

A originalidade do objeto da psicanálise é situar o desejo inconsciente como um lugar da verdade do sujeito, verdade não toda e, por natureza, inapreensível. A ética freudiana salientará estes elementos no que diz respeito ao modo como cada um de nós dirige sua conduta frente às modulações do bem e do mal.

Freud não se deteve em sistematizar uma proposta ética da psicanálise, neste sentido a ética freudiana poderá ser compreendida somente na construção teórica que é constituída a partir da clínica psicanalítica. Nesta construção, há de maneira implícita uma concepção de sujeito distinta. O sujeito na psicanálise é tomado enquanto efeito de discurso e, neste ponto, reside sua problematização. Para explicitar a dimensão paradoxal do desejo que está vinculado a uma falta real do objeto, temos que rever as formulações de Freud acerca do “complexo do próximo” esplanadas no *Projeto para uma psicologia científica*, de onde Jacques Lacan retira o termo *Das Ding*, a coisa.⁵⁷ Nesta esteira, Lacan costura com destreza a ética da psicanálise com a problemática do desejo humano na sua alusão a um objeto impossível: *Das Ding*, a coisa.

⁵⁷ Cf. RINALDI, 1996, p. 34.

O termo *Das Ding* é introduzido por Freud quando tematiza o registro do *infans*. Esse registro é composto de dois elementos: os traços de memória reconhecíveis no campo perceptivo, que permitem a compreensão e a identificação do próximo, isto é, que podem ser processados, metabolizados e reconhecidos pelo *infans*; e uma forte impressão não assimilável, não traduzível psiquicamente, onde a estrutura que persevera permanece conservada como uma coisa (*Das Ding*). Essa impressão sem correspondência no campo perceptivo é a grande responsável pela insaciabilidade do desejo humano. Ao explicitarmos estes aspectos, apontamos para a dimensão ética presente no texto freudiano *Projeto para uma psicologia científica*.

A questão do desejo é levantada na psicanálise a partir de uma posição muito particular. Investigaremos, a partir de alguns textos de Freud, como o mesmo se revela, ou desvela na linguagem. Por sua função de representação e não de apresentação, a linguagem assinala a ausência da coisa, *Das Ding*. Freud, em alguns textos, evidencia o quanto a linguagem ou o material de linguagem é relevante na psicanálise. Aqui, apresentaremos duas questões por considerarmos as mesmas fundamentais para nossa pesquisa:

- 1º) como o desejo pode ser veiculado pela linguagem ;
- 2º) e como revela-se na palavra.

Pensar estas questões fez com que, desde o início, a psicanálise tivesse que se constituir como ciência. E, de certa forma, vemos nascer essa ciência nas

três obras que Freud prepara quase ao mesmo tempo: *Interpretação dos Sonhos*, *Psicopatologia da vida cotidiana*, *Os Chistes e sua relação com o inconsciente*. Nos deteremos nestas obras, tão fundamentais quanto as restantes. Certamente que não temos a intenção de esgotar as questões que esses textos trazem, apenas problematizaremos os dois aspectos citados, já que são aspectos que nos auxiliarão a compreendermos a proposição “o inconsciente estruturado como uma linguagem”.

Em *Psicopatologia da vida cotidiana*, por exemplo, Freud consagra o livro inteiro para os fenômenos da linguagem, e nos convida a examinar tal questão no nosso cotidiano. A partir disso, podemos pensar: em que medida o ato de linguagem implica um sujeito não apenas faltante, mas também desejante?

Ora, sabemos que todo o ato falho é um discurso bem sucedido. No lapso, a mordada gira em torno da fala para que um bom entendedor encontre ali sua meia palavra. Nos sonhos, o inconsciente revela com profusão as combinações verbais. Os estudos dos mecanismos dos sonhos serão melhor esclarecidos se estudarmos conforme os modelos dos mecanismos da linguagem.

Sabemos que o sonho realiza um desejo, porém, para escapar à censura, esse desejo só poderá ser expresso de maneira velada. Para Freud, os dois principais tipos de transformação do conteúdo latente em manifesto são a condensação e o deslocamento, que podemos aproximar, nesta ordem, da metáfora e da metonímia.

O sonho é um *rébus*, diz Freud - e Lacan o repete no texto *Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956* dos **Escritos**. E um *rébus* é um ideograma, uma figuração do objeto. O trabalho de interpretar o sonho é poder localizar o que é significante⁵⁸. Se é significante, estará materializado enquanto letra, enquanto ideograma. Em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*,⁵⁹ vemos que a letra tem uma estrutura localizada no significante. O significante como tal pode ser qualquer um, mas o que importa é o significante localizado, pois aí ele não é qualquer um, o significante que diz respeito a um sujeito, onde ele é articulado, e isso é o que vai poder ser isolado, circunscrito na fala de alguém ou no seu sonho. E poder ser localizado e ser enunciado é o que permite tocar em algo dessa relação do sujeito e significante. O efeito que o significante produz se chama sujeito.

Podemos dizer que a chave possível nos sonhos é a noção de significante que não está relacionada ao significado, pois a significância do sonho mascara o desejo. Trata-se de buscar os traços nos sonhos e de todas as formações no inconsciente. O *rébus* é o que constituiria a letra no inconsciente. Um aforismo muito conhecido na psicanálise é “o inconsciente é o discurso do Outro” .

⁵⁸ O significante é um termo que tem origem no conceito de significante apresentado por Ferdinand de Saussure, lingüista do qual Lacan era leitor. Mesmo tendo origem na lingüística a abordagem lacaniana do termo significante excede o domínio do significante saussureano. Sugerimos para melhor esclarecimentos acerca do termo consultar o texto *A constituição da subjetividade: a questão do significante*, Autores: Margareth Schäffer, Francisco Franke Settineri, Leci Borges Barbisan, Marlene Teixeira, Mônica Nóbrega, Valdir do Nascimento Flores e Maira Brauner. In: *Aventuras do sentido – psicanálise e lingüística*. (Orgs.) SCHÄFFER, M; FLORES, V; BARBISAN, L.B. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 171-224

Propomos ler *A Interpretação dos Sonhos* com essa chave. É mais difícil, mas mais frutífero, tentar determinar a posição do Outro. “O inconsciente do sujeito é o discurso do Outro” e o seu “desejo é o desejo do Outro”. Para esclarecermos estes aforismos citamos:

[...] o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro.⁶⁰

Freud, quando tenta iniciar os leigos na prática psicanalítica, evoca alguns fenômenos, tais como os esquecimentos, os atos falhos que, como já dissemos, foi consagrada uma obra inteira a esses fenômenos, em *A psicopatologia da vida cotidiana*, abundante em exemplos reveladores de desejos inconscientes. Observa-se que os atos falhos são, com frequência, acidentes facilmente localizáveis no discurso do sujeito. E, por isso, oferecem o meio simples para ver como o desejo inconsciente pode aflorar na palavra.

Posto isto, diremos que a palavra fraqueja, e o momento em que o sujeito não diz o que quer dizer é que ele diz mais. As palavras dizem sempre mais do que querem dizer. Quando falamos, não nos limitamos a transmitir a informação que acreditamos veicular. Os poetas e os leitores apaixonados sempre o souberam. Reconheçamos, com isso, o poder evocador como uma função da linguagem. A palavra equívoca diz sempre mais do que julgamos. Assim, a

⁵⁹ Cf. LACAN, 1998, p. 496-533

⁶⁰ Cf. LACAN, 1998, p. 269.

psicanálise nos convida a colocar a tônica na importância da polissemia da palavra, isto é, no grande número de sentidos atribuíveis a uma mesma palavra, ou, mais precisamente, a um significante.

Se *A psicopatologia da vida cotidiana* nos mostra como o desejo inconsciente pode se revelar no desvio de uma frase ou nas irregularidades do discurso, ela também mostra, em determinados acidentes do discurso, de que forma o recalque pode agir.

Ao mesmo tempo que Freud trabalha *A Interpretação dos Sonhos*, reúne material que lhe serve para escrever *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Certamente é uma das obras onde Freud demonstra, com maior transparência, a agudeza e os efeitos do inconsciente. A face ali revelada é a do espírito. O humor, efeito comum no chiste, simboliza uma verdade que não diz sua última palavra. Uma definição bastante apreciada do chiste considera-o como a habilidade de encontrar similaridades entre coisas dessemelhantes, isto é, descobrir similaridades escondidas.

Os exemplos são numerosos nesta obra, mas abordaremos um que consideramos elucidativo para demonstrar como o desejo é veiculado na linguagem. Numa peça dos *Reisebilder*, intitulada *Die Bäder von Lucc* (Os Banhos de Lucca), Heine introduz a deliciosa figura do vendedor de loteria e calista (cirurgião pedicuro) Hirsch-Hyacinthe de Hamburgo que, em presença do poeta, se jacta de suas relações com o rico Barão Rothschild, dizendo: “Doutor, é tão certo

como Deus há de me conceder todas as coisas boas, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild e ele me tratou como um seu igual – de forma completamente familiar.”⁶¹

Este chiste foi utilizado para ilustrar que o efeito cômico deriva de “desconserto e esclarecimento”. Aqui compreende-se o que Hirsch-Hyacinthe queria dizer e Freud reformula-o assim: “Rothschild tratava-me exatamente de igual para igual, de forma completamente familiar, quer dizer, tanto quanto é possível a um milionário”.⁶² Porém, apresentado desta forma, o que Hirsch-Hyacinthe diz não apresenta mais nenhum caráter espirituoso, não é indiferente ao seu sucesso.

Freud se detém na primeira parte deste livro a uma análise muito precisa dos diferentes mecanismos do espírito e culmina em uma aproximação das técnicas do espírito com as do trabalho do sonho.

No exemplo supracitado, podemos observar que as palavras “familiar” e “milionária” formam um termo que substitui duas idéias. O Barão Rothschild mostrou-se familiar, mas não mais do que um milionário pode ser. Hirsch-Hyacinthe devia sentir a distância que os separava, ainda que tivesse representado a familiaridade.

⁶¹ Cf. FREUD, 1980, p. 25-6.

Então, aproximar os mecanismos dos chistes aos do sonho é também perguntar se não seria necessário procurar em seu conteúdo as razões de satisfação que ele fornece. Assim como o desejo inconsciente, no decorrer dos sonhos, desloca-se de um significante a outro, para emergir em uma metáfora, podemos dizer que, através dos chistes, alguma coisa também acabaria se satisfazendo. É exatamente neste ponto que reside, para Freud, o problema das tendências do espírito.

Na palavra “familonária”, Hirsch-Hyancinthe manifesta e revela uma certa agressividade contra os milionários. Mas a agressividade e a obscenidade que, para Freud, constituem o pano de fundo da maioria dos ditos espirituosos, poderiam exprimir-se de outras formas. Mas qual é o papel que desempenha a expressão espirituosa? Podemos responder a essa questão considerando que, no dito espirituoso, o sujeito exprime-se através das substituições e dos deslocamentos. No exemplo, Hirsch-Hyancinthe não diz com todas as letras que um milionário está sempre distante. E por isso permite que a tendência agressiva escape à censura. Não somente à censura social, mas também à censura interna, pois o dito espirituoso é a forma de dizer algo iludindo as próprias proibições e as inibições.

A palavra “familonário” não tem sentido isoladamente, não vamos encontrá-la em nenhum dicionário. No entanto, adquire sentido no discurso de Hirsch-

⁶² Cf. FREUD, 1980, p. 26

Hyacinthe. É exatamente aí que o vendedor de loteria exprime a sua preocupação, é aí que ele tira a máscara. O sentido não está onde julgamos; ele está não no discurso, mas no lapso, tropeço do discurso, não no ato voluntário, mas no ato falho, tropeço de conduta. Estas são as vias por onde, para a psicanálise, circula o sentido.

Apresentamos alguns exemplos das obras *A Interpretação dos sonhos*, *A psicopatologia da vida cotidiana* e *Os chistes e sua relação com o inconsciente* para demonstrar como o desejo pode ser veiculado pela linguagem e de que maneira revela-se na palavra.

Sabemos que, em Freud, a noção de desejo não ocupa o mesmo lugar que em seu intérprete Lacan. Para Freud, desejo é um termo no plural, os desejos, ou determinado desejo particularizado por um objeto empírico, e, por outro lado, uma expressão conhecida da abordagem freudiana é a de realização de desejo (*Wunscherfüllung*). De forma sintética e ampla, podemos dizer que, em Freud, o desejo é entendido como realização alucinatória de seu fim, e, em Lacan, como falta de seu objeto.

O termo desejo se impôs pouco a pouco na história do pensamento de Freud, sendo a partir de *A Interpretação dos Sonhos* onde o termo não aparece isoladamente. Na expressão “realização de desejo”, é a idéia de realização alucinatória que traz a de desejo. Aprendemos com Freud que o objeto do desejo é um objeto perdido, e esse objeto perdido continua presente como falta,

procurando realizar-se através de uma série de substitutos formando uma rede contingente e mantendo a permanência da falta.

A psicanálise se diferencia das concepções tradicionais sobre a ética justamente porque propõe a noção de sujeito dividido, um sujeito que não é dono de si e nem tampouco senhor de seus desejos. Menos ainda assegura o controle racional do desejo. Desta forma, introduzimos a distinção entre os termos desejo e vontade, onde o primeiro é entendido como marca do reinvestimento, em busca da satisfação perdida, e o segundo como decisão da consciência que delibera sobre o seu agir. Especialmente o agir pelo dever, conforme propõe Kant na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, onde o dever daria valor a ação moral, inclusive a busca pela felicidade deve ser por dever e não por inclinação.

Ora, esta ruptura tem como característica mostrar o quanto estas forças se combatem, tentando uma subjugar a outra e vice-versa. A moral, enquanto produto da cultura pautada nas regras da vontade domesticada pela razão, vem no sentido de ajudar-nos a conviver pacificamente. Mas há vias de escape, onde nessa dívida é renegociada na versão do que chamaremos “as formações inconscientes”, isto é, os sonhos, os chistes, os sintomas, os lapsos, as fantasias. É neste rumo freudiano que verificamos ser possível rastrear a ética da psicanálise.

3.3 A ética no rastro de Lacan

Jacques Lacan é, sem dúvida, o psicanalista de maior projeção depois de Freud. Pensou a cultura a partir da experiência clínica. Foi um crítico feroz das vicissitudes da psicanálise, que, como sabemos, viu-se marcada especialmente pela ideologia americana⁶³. Mesmo que Lacan tenha designado o *Seminário 7 – A ética da psicanálise* para trabalhar a questão ética, vimos tratar a questão no decorrer da sua obra, de forma que sua abordagem torna-se difícil.

A investigação de Lacan, mesmo passando por diferentes momentos na construção teórica, busca, no retorno a Freud, a radicalidade do inconsciente. O ponto principal da teoria de Lacan é evitar que a palavra seja abandonada, de modo a não sucumbir a idéia equivocada de que o inconsciente seja a sede das pulsões. Ao frisarmos essa questão, partiremos para a tese que perpassa todo o ensino de Lacan: “o inconsciente estruturado como uma linguagem”⁶⁴. Tese extremamente conhecida entre os lacanianos, e entre aqueles que têm certa resistência a esta fórmula. Por estar no estatuto de fórmula talvez corra o risco de produzir efeitos de sugestão. Um grande perigo, pois pode perder muito da sua agudeza.

⁶³ Nos referimos aqui à Psicologia do Ego, surgida da influência norte-americana, conhecida através do pensamento de teóricos como Anna Freud, Kaplan, Hartmann e Lowenstein.

⁶⁴ Cf. LACAN, 1998, p. 882.

Quando Lacan escreve “o inconsciente estruturado como uma linguagem”, a expressão *uma linguagem* nos leva a pensar que existiriam linguagens⁶⁵. Podemos observar no seu *Seminário 19* - na parte que foi realizada no Hospital Sainte Anne -, denominado *O saber do psicanalista*, particularmente a conferência de 04/11/1971. Porém, em Lacan não encontramos uma ordem estabelecida para a questão da linguagem. O que temos são inúmeras indicações relativas à linguagem, como por exemplo, a referência conhecida de Heidegger: “a linguagem é a casa do ser”⁶⁶. Esta é uma dimensão da linguagem que Lacan retoma quando trabalha o texto *Logos*, deste mesmo autor. A pluralidade com que Lacan aborda a questão da linguagem o leva a dialogar com outros importantes teóricos, como Jakobson, Benveniste, Saussure, reconhecidos lingüistas. Lacan busca nestes autores conceitos como metáfora e metonímia, sujeito da enunciação; entretanto subverte outros conceitos como significante, com objetivo de formalização da teoria e clínica psicanalíticas.

Sobre Heidegger interessa-se, sobretudo, o texto *Logos*, porque justamente nele o filósofo afirma que o *logos* se encontra no dizer.⁶⁷ Neste texto, Heidegger se deixa conduzir pelo fio da palavra de Heráclito. Desde a antigüidade, o *Logos* de Heráclito foi interpretado de diferentes formas: como razão, como

⁶⁵ Jean Allouch no livro *Letra a Letra – transcrever, traduzir, transliterar*, (1995) mais especificamente no capítulo sete “A ‘conjetura de Lacan’ sobre a origem da escrita realiza uma discussão acerca desta fórmula “o inconsciente estruturado como uma linguagem”.

⁶⁶ Cf. HEIDEGGER, 1967, p. 16.

⁶⁷ Cf HEIDEGGER, 1958, p. 251

verbo, como lei do mundo, como o que é lógico, como a necessidade do pensamento.

Lacan nos diz que não há inconsciente senão do dito, isto é, só podemos tratar do inconsciente a partir do dito. Mas o que é o dizer? Este é certamente o problema daqueles que habitam e são habitados pela linguagem, ou seja, todos nós. A psicanálise dará grande importância ao dizer, a fala. A interpretação que Lacan faz da regra fundamental da associação livre, isto é, o convite para falar o que vier à cabeça, é um indicativo da importância estabelecida já em Freud à linguagem e reafirmada em Lacan. A partir das influências de Saussure e Jakobson, ele propõe um retorno fecundo à Freud quando, por exemplo, argumenta que a regra da associação livre implica a noção de uma primazia do significante sobre o significado.

A função da fala na experiência psicanalítica salienta que mais além da palavra está toda a estrutura da linguagem que a experiência analítica descobre no inconsciente. Dizemos que a psicanálise é um saber não sabido, um saber que, por suposto, se articula e está estruturado como uma linguagem. Mas qual linguagem? A linguagem aqui faz referência àquela que pode diferenciar o código da mensagem, entre outras coisas, pois sem esta distinção não haveria lugar para a palavra. Lacan dedica vários estudos para a questão. Em *Função e campo da palavra e da linguagem em psicanálise*⁶⁸ atribui à questão um estatuto primoroso.

⁶⁸ LACAN, Jacques. *Escritos*. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro: 1998, p. 238-324

Ali a palavra é a função e a linguagem é o campo. A palavra define o lugar do que se chama a verdade. Esse texto é fundador de uma formalização da psicanálise e apresenta as teses centrais do pensamento de Jacques Lacan na década de 50. Segundo Elisabeth Roudinesco⁶⁹, este texto marca também uma política e uma ética no movimento psicanalítico. É um escrito que promove a prática de um programa onde se desenvolverão teses, para depois ampliá-las. Neste sentido, salientamos que um exame mais rigoroso do *Discurso de Roma*⁷⁰ revela teses germinais que terão desenvolvimento no decorrer da obra lacaniana nos anos seguintes.

Dito esta consideração de caráter contextual, é importante sublinhar alguns pontos/conceitos que consideramos chaves do texto *Função e campo*: linguagem e inconsciente. O *Discurso de Roma* se coloca como revelador, pois tem a pretensão de expor a abertura de um campo, o campo do Outro, da *Interpretação dos Sonhos*, *Die Traumdeutung* de Freud. E, ao mesmo tempo, é um manifesto científico, um programa de pesquisa e uma ruptura diante do paradigma revisionista da teoria do ego, pensamento predominante naquele momento. A proposição conseqüente à abertura ao campo do Outro é “o inconsciente é o discurso do Outro.” A releitura que Lacan realiza sobre os textos de Freud marca os primeiros anos de seus seminários.

⁶⁹ ROUDINESCO, Elisabeth. *História da Psicanálise na França*. A Batalha do Cem Anos. Vol.2: 1925-1985. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

⁷⁰ É outra forma para designar o Texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*. Leva o nome de Discurso de Roma por ser o Relatório do Congresso de Roma, realizado no Instituto di Psicologia della Università di Roma, em 26 e 27 de setembro de 1953. Publicado em *La Psychanalyse*, Paris, PUF, Vol. I, 1956, p.81-166

No período de 1951, Lacan reúne os intelectuais Guilbaud, Benveniste e Levi-Strauss para estudar ciências humanas e estruturas matemáticas.⁷¹ Para ele, o estruturalismo, neste período, se constitui em uma teoria que leva em conta o fato de existir o inapreensível. Neste sentido, será um estruturalismo marcado pelo caráter da incompletude. Por esta especificidade, podemos formular que o texto supracitado muito além de um texto que defendia uma política, se constitui num texto que lança elementos para a formalização da teoria, mesmo de forma ainda incipiente. Dado importantíssimo, pois se tratava de um momento onde prevalecia o pensamento positivo da transferência do analista como fator de cura. Lacan se opõe a este pensamento positivista e busca uma psicanálise formal, uma psicanálise que segue o caminho de ponta do estruturalismo, destacando ao seu interlocutor a questão da incompletude.

Pretendemos demonstrar como a orientação lacanianiana pode ser valiosa para aqueles saberes que suportem se defrontar com a terceira ferida narcísica apontada por Freud, que é a ferida narcísica que alcança o próprio eu, tirando-o das suas certezas e apontando para a incompletude humana.

⁷¹ Em referência a estas estruturas matemáticas Lacan escreve: “Dizer que esse sentido mortal revela na fala um centro externo a linguagem é mais do que uma metáfora e evidencia uma estrutura. Esta estrutura é diferente da espacialização da circunferência ou da esfera onde comprazem em esquematizar os limites do vivente e de seu meio: ela corresponde, antes, ao grupo relacional que a lógica simbólica designa topologicamente como um anel. Ao querer fornecer dele uma representação intuitiva, parece que, mais do que à superficialidade de uma zona, é à forma tridimensional de um toro que conviria recorrer, na medida em que sua exterioridade periférica e sua exterioridade central constituem apenas uma única região. Esse esquema satisfaz a circularidade sem fim do processo dialético que se produz quando o sujeito se apercebe de sua solidão, quer na ambigüidade vital do desejo imediato, quer na plena assunção de seu ser-para-a-morte.” (LACAN, 1998, p. 321-2)

Entre o homem e o amor,
Existe a mulher.
Entre o homem e a mulher,
Existe um mundo.
Entre o homem e o mundo,
Existe um muro.⁷²

3.4 O inconsciente é estruturado como uma linguagem na perspectiva de uma ética do desejo

São inúmeras as vezes que a tese “o inconsciente estruturado como uma linguagem” aparece nos *Escritos*, sem mencionar os *Seminários* e outros textos. Tomando alguns matemas⁷³, estabelecidos a partir da pesquisa de Jacques Siboni⁷⁴, realizada sobre a obra de Lacan, apresentaremos algumas distinções referentes aos termos *linguagem* e *discurso* que freqüentemente são entendidos como equivalentes – necessárias no sentido de compreendermos o que comporta o aforismo supracitado.

⁷² Cf. Antoine Tudal, in *Paris en l'na 2000*, apud LACAN, 1998, p. 290.

⁷³ O conceito de matema na psicanálise adquire uma importância e neste sentido consideramos necessário algum esclarecimento. Matema é “forjado, ao que parece, a partir do *mitema* de Claude Lévi-Strauss e da palavra grega *mathema*, que significa conhecimento. [...] como transmitir de modo adequado um saber que tem a aparência de não poder ser ensinado? Para responder a esta pergunta, cujas primícias ele encontrou na leitura do *Tractatus*, de Wittgenstein, Lacan inventa o *matema*. Depois de 1972 e 1973, fornece várias definições **de matema, chegando a definir** como escrita do significante, do um, do traço, da letra, ou seja, a escrita daquilo que não se diz mas que pode ser transmitido. [...] o matema não é o lugar da formalização integral, já que pressupõe um resto que lhe escapa permanentemente.” (ROUDISNESCO, 1988, p. 610)

⁷⁴ Autor que realizou um estudo sistemático dos matemas na obra de Jacques Lacan. O endereço na internet é <http://www.shef.ac.uk/~psysc/theasur3/>

Quando dizemos que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, significa dizer que a linguagem é a condição do inconsciente, isto é, que ela implica o inconsciente. Começamos pela *Abertura* nos *Escritos*: “Na linguagem nossa mensagem nos vem do Outro e para enunciá-la até o fim: de forma invertida”.⁷⁵ Esse matema revela que a linguagem antes de significar alguma coisa, significa para alguém.⁷⁶ Podemos pensar a proposição conseqüente: “O inconsciente é o discurso do Outro.”⁷⁷ Ora, a função da linguagem não é informar, mas evocar. Não pode ser confundida com informação. Dizemos que a estrutura da linguagem é a estrutura das línguas que são efetivamente faladas. É uma ordem constituída por leis, porém não pode ser entendida aqui como um código. Neste sentido, é pouco redutível a uma superestrutura. A linguagem, com sua estrutura, existe anteriormente à entrada de cada sujeito na linguagem, por isso a linguagem estrutura a totalidade da relação inter-humana. No momento em que o desejo surge é também o momento em que a criança nasce para a linguagem. Então, podemos dizer que a linguagem é causa do sujeito, quer dizer, o efeito da linguagem é causa introduzida no sujeito.⁷⁸ Se o sujeito é servo da linguagem, podemos dizer que o sujeito é ainda mais servo de um discurso.⁷⁹ Quando trazemos a proposição conseqüente ao “inconsciente estruturado como uma linguagem”, ou seja, ‘o inconsciente é o discurso do Outro’, temos que ter em mente que o lugar do Outro se estende muito além do discurso, isto é, tira do eu suas palavras de ordem, onde a letra é aquele suporte material que o discurso

⁷⁵ Cf. LACAN, 1998, p. 09

⁷⁶ Cf. op. cit., p. 86

⁷⁷ Cf. op. cit., p. 18

⁷⁸ Cf. op. cit., p. 849

concreto toma emprestado da linguagem.⁸⁰ Porém aquilo que se desenrola no Outro é articulado como um discurso, e a existência do discurso é o que condiciona o desejo. O sujeito que fala só se sustenta pelo discurso. E este desfile da fala se reproduz a cada vez que o sujeito se dirige ao Outro. A cadeia de significantes, por exemplo, insiste para interferir no discurso efetivo. É também neste momento que dizemos que os efeitos de substituição metafórica aparecem na dimensão sincrônica do discurso, enquanto que os efeitos de combinação metonímica aparecem na sua dimensão diacrônica do discurso.⁸¹

Ora, todo discurso extrai seus efeitos do inconsciente. Sabemos que a primeira resistência que numa análise temos que lidar é a do próprio discurso, exatamente porque o corte mais forte no discurso é a barra entre o significante e significado.⁸² Daí afirmarmos que a resistência é sempre resistência à barra, e também a barra que corta o S (sujeito), ou seja, \bar{S} (sujeito barrado).

As posições diferenciais que definem os significantes fazem com que o objeto de um desejo inteiramente tecido pela linguagem seja essa parte de real que excede aos efeitos de sentido, mas cujo excesso só pode ser medido pelas metáforas e metonímias desses significantes, pelos jogos retóricos.

⁷⁹ Cf. LACAN, 1998, p. 498

⁸⁰ Cf. op. cit., p. 498

⁸¹ Cf. op. cit., p. 814

⁸² Cf. op. cit., p. 815

A proposta, neste tópico, é examinar alguns aspectos que comportam o matema “o inconsciente estruturado como uma linguagem” apresentando as distinções entre os termos linguagem e discurso. Evidenciamos aqui a importância que a psicanálise atribui à função da fala, do discurso, e, principalmente, ao campo da linguagem.

Ora, se o inconsciente é o discurso do Outro⁸³, é porque o que se desenrola no Outro é articulado como um discurso. Numa das acepções em que o Outro circunscreve o campo da ordem simbólica percebemos a preeminência do simbólico sobre o curso de qualquer acontecimento psíquico. O lugar do Outro designamos um lugar essencial à estrutura do simbólico. Lacan irá articular o princípio metapsicológico da divisão do sujeito em uma relação de dependência à ordem simbólica, conseqüentemente à ordem significante. Neste sentido, é preciso reconhecer a heteronomia da linguagem, pois não é possível verdade e significação fora do campo da linguagem.⁸⁴ Ora, é exatamente no campo do Outro que o sujeito recebe sua mensagem de forma invertida. E mais, o desfile da fala se reproduz a cada vez que o sujeito se dirige ao Outro.

A psicanálise irá valorizar a distinção entre o outro, entendido como o semelhante, aquele que o sujeito se identifica na fala, e o Outro, entendido como o lugar onde podem ser formuladas questões como da existência, da posição

⁸³ Cf. LACAN, 1998, p. 381.

⁸⁴ Cf. SETTINERI, 2002, p. 252. In: SHÄFFER, M.; FLORES, V.; BARBISAN, L.B.(orgs.)

sexuada e da morte.⁸⁵ Então, o que caracteriza esse conceito não é da ordem de uma pessoa. O Outro para Lacan é o lugar da palavra, testemunho da verdade e com isso ele vem apontar como referência para a constituição do sujeito. A característica do Outro é ser o ponto onde os significantes endereçados ao sujeito vêm a constituir por uma operação de alienação e de separação a estes significantes. São operações da causação do sujeito. É nesta esteira que afirmaremos, junto com Lacan, que o Outro é o lugar do tesouro dos significantes. Em seu *Seminário sobre “A carta roubada”*, inspirado num conto homônimo de Edgar Allan Poe, nos mostra que os lugares que o sujeito pode ocupar são determinados pela cadeia significante. O sujeito é produto da articulação entre significantes e é da repetição inicial S1 para S2⁸⁶ que nasce o sujeito. O significante é então o suporte possível do que é a experiência de repetição. É neste sentido que Lacan insistiu que essa repetição, *Wiederholungszwang*, deve ser pensada como insistência da cadeia significante.⁸⁷

A articulação de um significante com outro é a presença mesma do desejo, desejo que encontra sua razão e consistência na linguagem, exatamente por sua função de representação e não de apresentação. A psicanálise é uma experiência da palavra, faz com que façamos um reexame do campo da linguagem. O algoritmo S/s, significante sobre significado, permite escrever a existência de uma barra que afeta o sujeito humano, em virtude da existência da linguagem. A

⁸⁵ Cf. SETTINERI, 2002, p. 252.

⁸⁶ A partir de Lacan designamos S1 como o significante primeiro, que possibilita o desfile da cadeia S2, S3, Sn ... A estrutura do significante está em ser articulado nesta cadeia.

⁸⁷ Cf SOUSA, 1996, p. 450.

característica desta barra é ser resistente à significação. Nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão de uma outra significação.

Enfatizamos a função do significante por ser o fundamento da dimensão do simbólico, onde o discurso psicanalítico permite-nos destacar. Ora, já dissemos que o que se desenrola no Outro é articulado como um discurso. Porém, este lugar se estende muito além do discurso que tira do eu suas palavras de ordem.⁸⁸ Dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem muda o entendimento do sujeito como existente.

Então quando propomos pensar *o inconsciente estruturado como uma linguagem na perspectiva de uma ética do desejo* queremos introduzir, a partir da psicanálise, que se possa pensar a ética na educação levando em conta a dimensão da linguagem e tudo o que ela abriga e obriga e a questão do desejo, que, como já dissemos, encontra sua razão e consistência na linguagem.

3.4 O discurso psicanalítico⁸⁹

Começamos por dizer que o discurso psicanalítico é o resultado do esforço de Lacan para estabelecer a ética da psicanálise. Para ilustrar essa questão

⁸⁸ Cf. LACAN, 1998, p. 432.

⁸⁹ Este tópico foi inspirado a partir da leitura do texto *Da ética: sintoma, fantasma, ato* de Antonio Godino Cabas, em Publicações da Letra Freudiana, 1993, p.102-7.

fundamental basta retornarmos ao *Seminário XX*. Neste seminário, Lacan trata do discurso do analista. Ali o discurso se define como laço social. Para explicitar citamos:

No fim das contas, há apenas isto, o liame. Eu o designo com o termo o *discurso* porque não há outro meio de designá-lo, uma vez que se percebeu que o liame social só se instaura por ancorar-se na maneira pela qual a linguagem se situa e imprime, se situa sobre aquilo que formiga, isto é, o ser falante.⁹⁰

O discurso é o liame, o laço, e o que define seu caráter é precisamente o que irá dar conta de seu ordenamento. Quer dizer, qual é a verdade, quem o agencia, a quem ele se dirige, o que é que se produz? Dizemos que o discurso do psicanalista é o laço que se sustenta na ética da psicanálise e orienta nossa direção. Mostremos, graficamente, o discurso do psicanalista :

<u>agente</u>	->	<u>trabalho</u>		<u>a</u>	->	S
verdade		produção		S2		S1

S1 é o significante mestre, o S2 é o saber, ~~S~~ é o sujeito barrado e o “a” é o mais gozar ou *petit a*. O esquema apresenta uma escritura que é tão precisa que não poderá ser alterada sem abandonar o campo freudiano. Basta um giro de um quarto de volta para mudarmos a razão do discurso. Neste sentido, trata-se de

⁹⁰ Cf. LACAN, 1985, p. 74.

uma escritura que exclui todo e qualquer outro modo de conceber o fazer do analista.

Diante disso, temos que destacar dois aspectos pela sua importância: o primeiro é que nessa escritura o agente é o objeto. O que quer dizer isto? Ora, trata-se de um agenciamento que vem de longe. No seminário sobre *a ética da psicanálise*, vimos com toda a complexidade o que a introdução do objeto provoca, e, principalmente, quando observamos que Lacan o situa no coração de um mundo subjetivo, significante. Quer dizer, para acolher esse estranho familiar, esse objeto inquietante ao significante, não resta senão a possibilidade de desgarrar-se; $\$$ (*um significante representa um sujeito para outro significante*). Ao colocar *Das Ding* no centro e ao redor desse mundo subjetivo organizado em relações significantes, se faz algo cuja dificuldade de representação topológica é perceptível. *Das Ding* é o primeiro nome do objeto, e é importante sublinharmos que não se trata apenas de uma dificuldade topológica e sim de uma topologia paradoxal, na medida em que sua localização parece dupla, isto é, centro e borda da experiência inconsciente. Este objeto que pertence ao coração do ser esboça-se como **causa** no pensamento de Lacan desde 1959. Neste sentido, diremos que o discurso do analista não é outra coisa que o desenvolvimento desta tese levada as suas últimas conseqüências: o objeto é causa, é disso que a psicanálise deve tratar.

O segundo aspecto é ser a escritura do fantasma: $\$ \leftrightarrow a$. Ao estabelecer a fórmula do fantasma, Lacan inscreve uma marca. Essa marca, de

certa forma, já é uma definição topológica: a borda. O que a borda enunciará é a carência. Uma carência que tem estatuto e função de causa, mais precisamente, de causa do ser.

Ao dizer que o analista deve situar-se no lugar do objeto, Lacan não está só definindo o fantasma, mas também o trabalho de transferência na psicanálise. Neste sentido, falará do trabalho do sonho onde a cadeia do significante opera a partir de um chamado “umbigo do sonho”: o não reconhecido por ser impossível de conhecer. O trabalho de luto onde o sujeito se desgarrar diante da perda do objeto. E o trabalho da travessia, também chamada de “perlaboração freudiana”, onde a travessia do fantasma alcança o horizonte do nada: o objeto a.

Ora, esse circuito em que o objeto surge como ponto de partida e porto de chegada, não só ilustra a importância do fantasma, mas também mostra sua congruência com a escritura do discurso do analista. Com isso, o fantasma é essencial porque fundamenta o discurso analítico. O sujeito manifesta-se no que causa seu desejo. A psicanálise tem por tarefa levantar a questão da causa. Eis sua aposta, eis sua ousadia. São os fatos dos quais Lacan nos diz:

Os fatos dos quais vos falo são fatos de discurso, de discurso do qual solicitamos, na análise, uma saída, em nome do quê? de se largarem os outros discursos.⁹¹

⁹¹ Cf. LACAN, 1985, p. 20.

Aqui Lacan aponta para a covardia dos outros discursos. Porém, é fundamental entendermos que o que é covarde é o discurso que suprime e elide a questão da causa. A covardia não é definida por Lacan como uma falta de virtude do indivíduo. Na verdade, ele tira esse acento do indivíduo e o destina à pontuação do discurso. Então um discurso covarde é um laço de covardia no qual o objeto decaí e é suprimido. Eis aí uma definição do avesso da psicanálise.

Ao trazer esta abordagem, tentamos demonstrar o esforço de Lacan em propor uma ética. Neste esforço, constatamos o quanto a ética da psicanálise se distingue das demais éticas, principalmente quanto à originalidade de seu objeto: causa do desejo.

4. O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

4.1 Entre o dever ser e a falta-a-ser

[...] o conceito de experiência de que se trata agora adquire um momento qualitativamente novo. Não se refere somente a experiência no sentido do que esta ensina sobre tal ou qual coisa. Se refere a experiência em seu conjunto. Esta é a experiência que constantemente tem que ser adquirida e que por nada pode ser economizada. A experiência é aqui algo que forma parte da essência histórica do homem.

Hans- Georg Gadamer

É a hermenêutica, enquanto um processo compreensivo, quem nos autoriza a proceder o diálogo entre psicanálise, ética e educação. Nossa pesquisa reside em deixar emergir pela linguagem o entendimento de como a educação incorpora as reflexões psicanalíticas no que tange a sua finalidade ética.

O caráter da historicidade da compreensão indica que a educação tem uma tradição que lhe confere intencionalidade ética que não pode ser abandonada. Ou seja, a inserção dos sujeitos numa comunidade em que se articulam fins comuns corresponde a anseios irrevogáveis.

Desse modo, se os fins éticos da educação apontam para o dever ser com toda a força do ser histórico; a psicanálise aponta à falta-a-ser, indicando aquilo que tropeça, a plenitude que não se realiza. Tornar distinto esse paradoxo é uma exigência de nossa própria experiência no mundo e uma das possibilidades para que a educação tenha a auto-compreensão de sua própria finitude.

Nosso diálogo se inscreve a partir de determinado ponto, qual seja, da ética na educação e o exame da contribuição da psicanálise na medida que seus desdobramentos permitem a formulação de uma ética que vincula-se ao imperativo original da exigência freudiana: "onde isso era, deve advir o sujeito". Este imperativo aponta para a emergência do desejo no direcionamento da ação humana. Trabalhamos aqui no sentido de apresentar a questão do desejo e como se engendra uma via necessária a ser pensada pela educação, isto é, educar com vistas a possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do desejo, aquela que, de diferentes maneiras, nossa cultura mascara.

Um das aproximações que podemos destacar entre educação e psicanálise é o fato de a linguagem ser condição tanto para uma como para a

outra. Posto que não temos como estar fora da linguagem. A linguagem é o mundo sobre o qual falamos.

A questão primordial é: como o sujeito entra numa ordem moral submete-se a ela. Em Aristóteles, o estabelecimento do *ethos* diferencia o ser vivo do ser inanimado. No *Seminário 7 – A ética da psicanálise*, Lacan cita o exemplo de Aristóteles: por mais vezes que vocês lancem uma pedra no ar ela não se habituará à sua trajetória, enquanto que o homem, este se habitua – esse é o *ethos*.

Por que agimos de uma forma e não outra? Por que não seguimos os imperativos do dever? Colocando desta maneira, talvez possa causar estranheza ou aparente superficialidade. A questão importante a ser destacada nesse estranhamento é aquilo que tem a ver com os impasses na nossa relação com o Outro, ou com a introdução desta categoria.

No texto *O Mal-estar na civilização*, Freud nos indica algumas fontes de sofrimento do ser humano. Esta referência contribui para compreendermos o quanto a razão não dá conta, isto é, não impede o sofrimento nem um domínio frente a esta contingência.

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e finalmente, de

nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso do que qualquer outro.⁹²

Acrescentamos à citação de Freud um outro sofrimento, aquele derivado dos impasses da nossa relação com o Outro. Referimos que o mal-estar provém da afronta ao Outro, rompendo o gozo infinito e pleno. A castração, resultante desse processo, não está apenas do lado do sujeito, mas atinge o Outro. Que esse Outro quede do seu lugar de fundamento resulta na emergência do mal-estar no lado do sujeito. Diremos que nesta queda de fundamento encontramos o que Lacan nos apresenta como significante da falta no Outro, um dos algoritmos mais importantes: $S(\bar{A})$, onde “S” é o significante e o “ \bar{A} ” barrado a falta no Outro. Ora, o significante da falta no Outro não é outra coisa senão o significante da morte que falamos uma vida inteira sem jamais tocá-la. Eis o real com toda sua crueza. Esse Outro, lugar da palavra, vem apontar como referência para a constituição do sujeito. Sua característica é ser o ponto onde os significantes endereçados ao sujeito vêm a constituir uma operação de alienação e separação.

A orientação lacaniana torna-se pertinente principalmente para o campo de saber que suporta se defrontar com a terceira ferida narcísica apontada por Freud, ou seja, aquela que tira o eu de suas certezas. Uma das formas de defesa desta ferida se realiza com o uso da razão. A educação reconhece esta ferida, porém não deixa de buscar atenuá-la por insistência na crença do poder racional.

⁹² Cf. FREUD, 1980, p. 95.

Freud escreve *O Mal-estar na civilização* e analisa os efeitos tanáticos do recalque instituído pelo pacto civilizatório sobre a vida social. É sua reflexão mais pessimista sobre as chances de uma solução de compromisso feliz entre o sujeito e a comunidade, mais pessimista ainda porque Freud não concebe a condição humana fora do laço social. Não existe eu sem o outro. O termo "mal-estar" instituiu-se, na psicanálise, como expressão desta tensão permanente entre o eu e o outro.

A repressão revela-se inadequada para domesticar o sujeito do inconsciente; os imperativos morais costumam produzir exatamente o seu contrário. Será que é possível formular um novo código para reger a vida em sociedade que dê conta deste sujeito que emergiu desde o relaxamento das condições repressivas nas últimas décadas deste século?

Ainda no *Seminário 7 - A ética da psicanálise*, Lacan salienta que a ética em Aristóteles é uma ética do caráter, de formação do caráter, da dinâmica dos hábitos, de uma ação em vista do adestramento, da educação⁹³. Segundo Lacan, Freud não duvida que o homem busque seu fim, e que esse fim seja a felicidade, porém não há um meio para conseguí-la. Ao comentar o texto freudiano *O Mal-estar na civilização*, Lacan dirá: para alcançarmos essa felicidade, não há

⁹³ Cf. LACAN, 1988, p. 20.

absolutamente nada preparado, nem no macrocosmo nem no microcosmo⁹⁴. Uma interpretação dessa natureza instiga a perguntar como as ficções do desejo se organizam e como as fórmulas da fantasia se apresentam. Tais questões nos fornecem dimensões da noção do desejo enquanto desejo do Outro e adquirem peso trazendo aportes à compreensão da formação ética do sujeito. A dimensão do desejo é entendida aqui como desejo ao segundo grau, desejo de desejo. Ora, sabemos que o desejo se apoia numa fantasia, da qual pelo menos um pé está no Outro.⁹⁵

Quando Lacan formula “O desejo é o desejo do Outro” - este Outro sendo o lugar da manifestação da fala, o lugar dos significantes - acaba unindo definitivamente o desejo à letra. Definir o desejo como desejo do Outro aponta para um caminho que inevitavelmente deve ser pensado. A partir de Freud foi possível perceber que o que desejamos somente podemos desejar porque já foi desejado por outro. A estrutura do Édipo se baseia nesta corrente que o desejo forma. Pelo fato de um outro ter desejado o falo possibilita à criança entrar neste jogo de desejar, ser ou ter o que um outro deseja.

Ora, a psicanálise não produziu uma concepção de ser humano capaz de restaurar a harmonia aristotélica (supõe uma correspondência entre o individual e a ordem social). Em primeiro lugar, porque a psicanálise não parte do ser, mas da falta-a-ser. Não pensa o homem como um ser de natureza e sim como ser de

⁹⁴ Cf. LACAN, 1988, p. 23.

linguagem, criador de significados e valores. De acordo com essa abordagem, qualquer bem perde o predicado de “supremo”.⁹⁶ Deveríamos nos contentar então com bens parciais, satisfações parciais e com a idéia de sujeito dividido quanto ao seu bem? É o que propomos.

O inconsciente desconhece o bem e o mal. Não se funda uma ética com base nas razões inconscientes, embora a psicanálise possa dizer algo sobre a relação do eu e o inconsciente. Freud refere a covardia do neurótico ao não responsabilizar-se por seu desejo. É neste sentido que dizemos que o evitamento da castração nos torna moralmente covardes, eternos candidatos ao reconhecimento de uma perfeição narcísica que ignoramos já perdida porque impossível.

Sabemos que o convívio em sociedade exige um limite imposto pela ética. A educação mantém o mandato de conduzir sua ação, apostando nas bases racionais que justificam o que deve e não deve ser feito. Não pretendemos aqui ratificar as conhecidas confusões entre o processo analítico e o educativo que alimentaram consideravelmente os empreendimentos de uma *pedagogia psicanalítica*. Freud já havia renunciado a todo e qualquer "otimismo humanista e reformista" e "tudo o que o pedagogo pode aprender da análise e pela análise é saber pôr limites à sua ação".⁹⁷ Parece-nos plausível sustentar que Freud mantém

⁹⁵ Cf. LACAN, 1998, p. 792.

⁹⁶ Cf. KEHL, 2002, p. 30-31

⁹⁷ Cf. MILLOT, 1987, p. 154.

uma atitude crítica com relação à pedagogia. Irá tecer seus primeiros comentários sobre a educação ao estabelecer uma relação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico. A educação é tomada como o veículo da moral e, conseqüentemente, a crítica endereçada à natureza repressiva passa a nutrir esperança numa reforma educativa. Os textos *O esclarecimento sexual das crianças* e, em particular, *A moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna* são representativos desta primeira forma do pensamento freudiano.

No entanto, em *Além do princípio do prazer* a inversão radical da tese inicial acerca da etiologia neurótica na reformulação do modelo pulsional é vista por muitos como a peça-chave para entendermos aquilo que se denomina a desilusão freudiana com respeito à possibilidade de uma reforma educativa à luz da psicanálise.

Com efeito, se o conflito psíquico, fonte de padecimentos neuróticos, deixa ser visto como o produto dos costumes morais de uma época para ser, pelo contrário, entendido como o efeito da irreduzibilidade antinômica entre as *pulsões de vida e de morte*, então o papel profilático de uma mudança moral sexual, na esteira de uma reforma no ideário educativo, passa a ser no mínimo, duvidoso.⁹⁸

⁹⁸ Cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 31.

Freud estabelece uma diferença entre o que deveria ser o resultado da chamada "aplicação da psicanálise" em contrapartida à educação de sua época implantada a partir de uma pedagogia de cunho religioso-moral. Nessa esteira, Freud recupera a diferença já assinalada em *O futuro de uma ilusão* entre a natureza não religiosa da *educação para a realidade*, preconizada neste texto, e, por outro, o ideário pedagógico da época centrado no retardo da evolução sexual e na precocidade da influência religiosa responsável evidentemente pela coerção da atividade e curiosidade intelectuais.

Conforme Lajonquière (1999), a educação para a realidade obtém sentido por oposição àquela educação promovida pela pedagogia religiosa das primeiras décadas do século XIX. Para Freud, a *realidade* está distante de ser entendida como a realidade cotidiana, e seu desejo não pode ser tomado num sentido "psicológico-adaptacionista". Essa proposição educativa está sobreposta à definição da educação como sendo o incentivo ao triunfo do *princípio de prazer* e à substituição do mesmo pelo *princípio de realidade*. Dessa forma, *educar para a realidade* é sinônimo de *educar para o desejo* ou, se preferirmos, educar com vistas a possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do *desejo*, aquela que, precisamente, as ilusões religiosas mascaram.⁹⁹

Podemos apurar o teor da crítica à moral religiosa no contexto da análise freudiana acerca da impossibilidade de considerar a teoria psicanalítica uma

⁹⁹ Cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 33.

*Weltanschauung*¹⁰⁰ particular. No texto *A questão de uma Weltanschauung*, Freud afirma que a religião explica aos homens a origem e gênese do Universo, assegura-lhes proteção e gozo final nas vicissitudes da vida e orienta suas opiniões, bem como seus atos, com prescrições que sustenta com toda sua autoridade. Satisfaz assim três funções, primeiro “satisfaz a vontade de saber” dos homens, depois “mitiga o medo” dos homens diante dos perigos e das vicissitudes da vida e, por fim, “formula prescrições, proibições e restrições”¹⁰¹

A crítica à religião focaliza seu cunho justificacionista, isto é, obturador da dimensão ética e do agir humano. Freud parece estar convencido de que o homem à medida que se sujeita em nome de algum Deus, seus atos encontram argumentos numa realidade espiritual transcendente à vida social, e se alicerçam numa determinada certeza subjetiva. Assim:

Quando de suas mãos escorrega toda ilusão divina, torna-se possível a instalação da pergunta pelo *desejo* que anima seu ato e, por conseguinte, que venha a se perfilar no horizonte uma nuvem de incerteza espiritual ou inquietação moral. Por outro lado, Freud assinala não só a necessidade em si das *exigências morais* senão também de vir a lhes outorgar um outro ‘fundamento’ – a própria condição humana.¹⁰²

¹⁰⁰ Freud fala se tratar de um conceito alemão daqueles em que a tradução para outras línguas é difícil. É um conceito que aparece várias vezes na *Conferência XXXV*, sendo que uma das soluções nas traduções foi deixá-la na língua original. “*Weltanschauung*” é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que interessa encontra seu lugar fixo” (FREUD, 1976, p. 193).

¹⁰¹ Cf. FREUD *apud* LAJONQUIÈRE, 1986, p. 197.

¹⁰² Cf. LAJONQUIÈRE, 1999, p. 34-5.

De fato, é possível considerar a jornada freudiana de substituir os motivos religiosos da moral por outros puramente terrenos como uma crítica a todo essencialismo ético, propício sempre a recusar, como salienta Jacques Lacan o caráter *ex nihilo* das criações discursivas morais ou, se preferirmos, a fragilidade inerente à existência artificialista do homem. Freud não proclama em nome da psicanálise a inverdade das doutrinas religiosas. Apenas, à medida que indaga a significação psicológica das mesmas, conclui que se tratam de ilusões.

Certamente, a educação que Freud alude não pode ser descolada de uma maneira de vê-la e entendê-la marcada por seu tempo. Mas será que podemos dizer que temos indícios suficientes de uma teoria sobre a educação? Sobre isso, talvez possamos levantar algumas suspeitas. Em 1899, quando nasce um dos filhos de Fliess, seu amigo e interlocutor por longos anos, Freud escreve uma poesia:

Salve

O bravo filho que, ao comando do pai, surgiu no momento exato,
Para ser seu assistente e companheiro de trabalho na
perscrutação da ordem divina.

Mas salve também o pai, que, pouco antes do acontecimento,
descobriu em seus cálculos

A chave para restringir o poder do sexo feminino

E para arcar com seu fardo da sucessão legítima;

Não mais confiando em aparências sensoriais, como faz a mãe,

Ele invoca os poderes mais altos para reivindicar seu direito, sua
conclusão, sua crença e sua dúvida;

E assim, no começo, eis que ali se ergue, vigoroso e são, à altura
das exigências do erro, o pai,

Em seu desenvolvimento infinitamente maduro,

Que o cálculo esteja correto e, como legado do trabalho, seja
transferido do pai para o filho e, mais além da separação dos
séculos,

Conjugué na mente o que as vicissitudes da vida rompem e separam.¹⁰³

A partir desta poesia podemos deduzir que Freud supunha que o objetivo de uma educação era transferir um legado de pai para filho, com o objetivo de conjugar na mente o que as vicissitudes da vida rompem e separam.

Dissemos que não há educação que não reflita a situação que vivemos, isto é, o processo educativo e a ação educativa estão perpassados por crenças, valores, costumes que dizem respeito a cultura. É exatamente por essa razão que a educação não pode abandonar sua finalidade ética, ou seja, de preparar sujeitos para a inserção em um determinado *ethos*. Na nossa contemporaneidade, uma das características do *ethos* que alicerça o comportamento humano é a exclusão do outro. A educação, para não sucumbir a estas características, terá que prover um grau de criticidade, fazendo emergir no diálogo com outros campos, como a psicanálise, formas de orientação para sua finalidade ética.

Vimos que o homem contemporâneo quer se despojar da angústia de viver e delegar a outras competências a questão fundamental dos destinos das pulsões. Observamos na cultura a prevalência do objeto. Objeto este capaz de restaurar, pelo menos momentaneamente, a imagem narcísica. Trabalhada por Lacan, a noção de gozo Outro, como aspiração sem limites, nos permite compreender essa

¹⁰³ Cf. MASSON, 1986, p. 394.

adesão ao objeto sem limites. É neste sentido que educadores e psicanalistas precisam se interrogar acerca das suas ações, já que não há realidade fora da rede discursiva e não estamos isentos deste tipo de adesão. Discutimos aqui as possíveis relações entre ética e psicanálise a fim de propiciar um espaço de reflexão e sublinharmos a importância da palavra e da linguagem no campo educacional. São as vias pelas quais o desejo revela sua consistência. Como salientamos no capítulo 3, a ética da psicanálise não responde a um “dever ser”, mas a um “deixar falar” a verdade do sujeito. Isso produz uma ruptura em relação as outras práticas, pois não produz certezas sobre o ser.

No *Seminário 7 - A ética da psicanálise*, Lacan irá colocar que a psicanálise é um “desmascaramento” da relação que um sujeito mantém com a “verdade” de seu desejo. Assim:

[...] desmascarar a verdade, na análise, não se enraíza numa teoria normativa geral sobre quem devemos ser ou o que devemos fazer. A psicanálise não é *Sagesse*, não é uma sabedoria geral sobre o que é bom ser, uma moral, uma teoria de um princípio ou regra geral do que é certo fazer. Ao contrário, ela suscita novas indagações sobre o lugar do desejo na demanda do saber e na natureza da obediência à lei do Dever, e assim, introduz uma nova tarefa. Ao imaginar as Cidades do Bem ou as Repúblicas do Dever, a filosofia buscou racionalizar o que é bom para nós ou regras morais que devemos observar. Freud levantou a questão do lugar do “desejo”. Em nossas cidades éticas e nossas repúblicas morais, e do lugar do “mal-estar de nossa civilização. **Então** que podemos fazer de nós mesmos, em virtude desse mal-estar que o efeito da experiência analítica revela?¹⁰⁴

Assim a psicanálise apresenta um problema moderno: algo da ordem do desejo vai além do que pensamos querer para nós. Não existe um saber absoluto sobre o desejo. A psicanálise levanta a questão do desejo que nos conduz por caminhos que nunca poderemos regular ou antever. Sustenta, assim, a não existência de um saber geral para a verdade, não existe um meio de adequar a vida ao que é bom para ela. Desta forma, darmos um *logos* a nossa vida não seria sabermos dirigi-la com sapiência, nem nos submetermos a um mestre que nos ensine como fazê-lo, nem tampouco nos submetermos às razões do mercado.

Aproveitamos para retornar ao *Seminário 2 - O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*, mais especificamente no texto *Perguntas àquele que ensina*.

Pensei cá comigo que o ensino é algo de bastante problemático e que, a partir do momento em que se é levado a tomar o lugar que estou ocupando atrás desta mesinha, não existe exemplo de caso em que não se seja suficiente, pelo menos em aparência. Em outros termos, como o fez muito bem notar um poeta americano cheio de mérito, nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina. Isto nos leva a pensar que só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo que ela é, como tal, fecunda – e isto também vale para aquele que ensina.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Cf. RAJCHMAN, 1993, p. 43. (Grifo nosso)

¹⁰⁵ Cf. LACAN, 1985, p. 260.

Ora, o lugar daquele que aprende é o lugar onde se supõe uma ignorância, é aí que se instaura o desejo de saber. A proposição *o inconsciente estruturado como uma linguagem na perspectiva de uma ética do desejo* tem como tarefa propor à educação que ela possa repensar a ética a qual está pautada e a considerar a contingência do desejo, dos conflitos como constitutivos no processo de aprendizagem, encaminhando este processo pela linguagem que nos habita.

CONCLUSÃO

Alguns dos fatos que marcam nossa cultura contemporânea são a pluralidade de orientações valorativas e a fragmentação dos sentidos decorrente da queda dos ideais. Isso tem trazido como conseqüências a exacerbação do individualismo, do narcisismo e a exclusão do outro. São estes fatos que nos fazem interrogar o modo como está sendo pensada a ética na educação, já que tais fatos atravessam a ação educativa. Na verdade, atravessam qualquer ação. Dizemos isto a partir do entendimento de que são laços sustentados pelo discurso, e a existência deste é que condiciona o sujeito. Neste sentido, podemos afirmar, junto com Lacan: “o sujeito é servo da linguagem, porém o é ainda mais servo de um discurso.”¹⁰⁶

Vimos que entre a ética que se pauta a educação e a ética da psicanálise há distinções. Serem distintas não é o problema. A questão reside em suas intenções. Enquanto na educação verificamos que reside a intencionalidade de dizer onde está o bem, onde está o mal -, mesmo que a educação tenha incorporado a idéia do inconsciente, de sujeito desejante, e de que não há um sujeito soberano - ainda mantém a idéia de aperfeiçoamento. Certamente as origens deste discurso que pautou a fundamentação ética da educação teve como base as éticas do dever ser, do discurso metafísico.

¹⁰⁶ Cf. LACAN, 1998, p. 495.

Enquanto que o campo da psicanálise e sua aposta no inconsciente permite uma articulação caracterizada pelo estatuto do seu objeto que - diferentemente do objeto da educação - retrai a qualquer objetivação exatamente por se tratar do objeto causa do desejo e causa e ao mesmo tempo enigma, onde seu efeito é o sujeito.

Ao levar em consideração a dimensão ética do desejo, a impossibilidade de um saber absoluto e o caráter especulativo da linguagem, a educação abriria um viés de reflexão profícua no processo educativo. Ora, se a posição subjetiva do professor relativa ao saber é fundamental e se o mesmo sabe que o saber comporta algo de um impossível, então ele não sabe sobre o gozo Outro. A partir disso terá uma relação diferente, ocupará uma outra posição subjetiva, pois o saber entra de uma maneira especial e tem limites.

Neste sentido, o encontro entre psicanálise e educação é fecundo, pois indica que não temos como fazer cálculos seguros sobre a educação. Perguntamos: Com que se educa? Diremos se educa com a linguagem. E o que comporta a dimensão da linguagem é o que tentamos trazer com nossa pesquisa, sem contudo ter a pretensão de discutir tudo o que engloba a linguagem.

O que governa o sujeito não é algo da ordem de um Bem Supremo, mas aquilo que diz respeito a *Das Ding*, à Coisa, o impossível de ser dito. A inacessibilidade ao bem Freud articulou como a lei de proibição do incesto. Isto é, o objeto que poderia completar trazendo satisfação é um objeto proibido. No seu

lugar, resta um furo, a coisa freudiana, produto da operação da linguagem. É neste sentido que a psicanálise, tomada como uma prática que teoriza a falta e suas vicissitudes, passa a ser uma interlocutora fecunda ao pensarmos a ética na educação.

Num tempo onde os imperativos que operam na cultura são respaldados pelas razões do mercado, razões estas que perpassam a ação educativa, é legítimo que possamos analisar os laços que tem nos sustentado hoje, pois estamos numa cultura onde há a prevalência do objeto, objeto que vem no sentido de tamponar qualquer suspeita de falta. A psicanálise, por sua vez, vem nos apresentar a questão da falta e apontar para questão do desejo no direcionamento da ação humana.

No texto *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, Freud enfatiza que a experiência psicanalítica detecta nos homens impulsos elementares que não são nem bons nem maus, são essencialmente trágicos na acepção que este termo adquiriu entre os gregos. Frente a isso resta-nos poder inventar, criar frente a esse real indomesticável. Não há nada que suplante o real da morte.

Pela complexidade da temática, torna-se difícil concluí-la. Na verdade, a conclusão, a partir da perspectiva que nos orientamos, torna-se problemática e até mesmo paradoxal, considerando que, para a psicanálise, o concluir está num *a posteriori*, assim como para a educação, como a entendemos, importa abrir o problema mais do que fechá-lo.

O diálogo entre educação e psicanálise nos permitiu vislumbrar um encontro onde é possível conviver com os contrastes que, se por um lado geram angústia e apreensão, por outro lado poderão ser aceitos enquanto enriquecimento e inspiração.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra**: transcrever, traduzir, transliterar. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ALMEIDA, Custódio Luís de; FICKINGER, Hans-Georg; RODHEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. por Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991, (Os pensadores, V.II).
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Aristóteles: a filosofia como totalidade dos saberes. In: **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 231-339.
- _____. Glossário de termos Gregos. In: **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 231-339.

CABAS, Antonio G. Da ética: sintoma, fantasma e ato. In: **Publicações da Letra Freudiana**. Ano XII, nº 14. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1993, p. 102-7.

FLEIG, Mario. (org.) **Psicanálise e Sintoma Social II**. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

FREUD, Sigmund.(1895). Projeto para uma psicologia científica. In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Trad. por J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol I, p. 381-511)

_____. (1898) A sexualidade na etiologia das neuroses. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol III pp. 289-316)

_____. (1900) Interpretação dos Sonhos. In **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol.IV, V).

_____. (1901) A Psicopatologia da vida cotidiana. In: **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago,1980. (Vol VI)

_____. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol. VII, p.129-251)

_____. (1905) Os Chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Edição standart brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago,1980. (Vol. VIII).

_____. (1907) O esclarecimento sexual das crianças. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago,1980. (Vol IX, p.137-148)

_____. (1908) Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol IX, p. 187-212).

_____.(1915) Reflexões para os tempos de Guerra. In: **Edição Standart brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol. XIV, p 311-339)

_____.(1917) Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: **Edição standart brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol.XVII, p 171- 179)

_____. (1920) Além do princípio do prazer. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol.XVIII, p 17-90)

_____. (1925) A negativa. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol. XIX, p.295-308)

_____. (1927) O futuro de uma ilusão. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** Rio de Janeiro: Imago,1980. (Vol. XXI, p.15-80)

_____. (1930) O Mal-estar na civilização. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol. XXI, p. 81-178)

_____. (1932) Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Vol. XXII, p.15-311)

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Metodo**. Trad. Ana Agud Aparício e Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1993.

_____. **Verdad y Metodo II**. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1998.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

HEIDEGGER, Martin. Logos. In: **Essais et conférences**. Trad. Helena Córtes e Arturo Leite. Madri: Alianza Editorial, 1993, p. 250-278.

_____. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Fenomenologia do Espírito**. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 7-81.

HERMANN, Nadja. Pensamento e linguagem: estudo na perspectiva epistemológica e hermenêutica. In: **Educação & Realidade**. jan./jun. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1994. (Vol.19, p. 97-106)

_____. **Filosofia: ética, pluralismo e educação**. Anais do I Congresso Latino de Filosofia da Educação. Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: 2000.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia, a formação do homem grego**. Trad. por Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. por Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. por Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Resposta à pergunta: Que é o “Esclarecimento”?**. Trad. por Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KAUFMANN, Pierre (Ed.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – o legado de Freud e Lacan**. Trad. por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

KEHL, Maria Rita. **Sobre Ética e Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, Jacques. Abertura desta coletânea In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p.09-12.

_____. O seminário sobre “A carta Roubada.” In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 13-68.

_____. Para-além do “Princípio de realidade”. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p.70-77.

_____. Formulações sobre a causalidade psíquica. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.p.128-152.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 238 – 324.

_____. A coisa freudiana. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 402-437.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 496-536.

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 807-842.

_____. Posição do Inconsciente. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 843-864.

_____. Kant com Sade. In: _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 776-806.

_____. **Seminário 19. El saber del psicoanalista**. Edição em cd-rom a partir da versão da Escola Freudiana de Buenos Aires. Fonte ENAPSI.

_____. Do Gozo. In: _____. **O Seminário Livro 20. Mais, ainda**. Trad. M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 09-23.

_____. Aristóteles e Freud: A Outra Satisfação. In: _____. **O Seminário Livro 20. Mais Ainda**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 70-86.

_____. A Jakobson. In: _____. **O Seminário Livro 20. Mais, ainda**. Trad. M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p. 24-37.

_____. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Trad. Marie Cristine Lasnik Penot e Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **A ética da psicanálise**. Trad. Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Trad. M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1984.

_____. **Mais ainda.** Trad. M.D. Magno. 2^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões pedagógicas. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível.** Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Ano IX, Número 16, Porto Alegre, 1999.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas.** Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores)

_____. Para a Genealogia da moral: um escrito polêmico. In: **Obras Incompletas.** Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 301-333. (Coleção Os Pensadores)

NUNES, Benedito. **O Nietzsche de Heidegger.** Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A crise da racionalidade moderna. In: **Ética e racionalidade moderna.** São Paulo: Loyola, 1993, p. 68-94.

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão ética.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RINALDI, Doris. **A ética da diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Jorge Zahar Ed., 1996.

ROUANET, Sergio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUDINESCO, Elizabeth. **História da psicanálise na França**. A Batalha dos Cem Anos Vol.2:1925-1985. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1988.

SETTINERI, Franscisco. Quando falar é tratar: o funcionamento da linguagem na interpretação psicanalítica. In: SHÄFFER, M; NASCIMENTO, V. F. do; BARBISAN, L. B. (orgs.). **As Aventuras do sentido – psicanálise e lingüística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 247- 364.

SOUSA, Edson L. Repetição, Compulsão à. In: Org. KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – o legado de Freud e Lacan**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p. 448-453.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

