



interMeio

NÚMERO 7

ISSN 1413-0963

REVISTA DO
MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO
DO SUL



Tema: Não perca tempo em 2000
Título: Que horas são? III
Técnica: Mista sobre objeto
Dimensões: 30 x 30 cm
Autor: Darwin Antonio Longo de Oliveira
Coleção: Paulo Robson de Souza

...quanto
tempo,
o tempo,
tem?





REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

Intermeio, R. Mestrado Ed.,	Campo Grande, MS,	v.4	n.7	p. 1-84	1998
-----------------------------	-------------------	-----	-----	---------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Jorge João Chacha
Reitor

Amaury de Souza
Vice-reitor

Sônia da Cunha Urt
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - Fone (067)787.3311 - Ramal 2311
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial

Ana Lúcia Farah Valente

Ana Maria Gomes

Elcia Esnarriaga de Arruda

Sandino Hoff

Conselho Científico

José Luiz Sanfelice - UNICAMP

Mirian J. Ward - PUC/SP

Antônio Penalves Rocha - USP

Márcia Terenzi Vicentini - UFPR

Gilberto Luiz Alves - UFMS

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os Abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V-E Tauro.*

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
e Produção Gráfica



Portão 14 - Estádio Morenão
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Fone: (067) 787-3311 - Ramal 2012
e-mail: editora@nin.ufms.br

Impressão e Acabamento
Editora UFMS

Os artigos devem ser encaminhados para:
Prof^a Dr^a Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS - Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 - Campo Grande - MS
Fone: (67) 787-3311 (R.2309) 787-4127
e-mail: f.arruda@vip2000.net

4 Desejo de Aprender:
Indivíduo e Cultura
Dulce Regina dos Santos
Pedrossian

12 Claudicar não é Pecado
Andréa Brunetto

20 Educação: Razão ou
Sensibilidade?
Álvaro Neder

40 Função Paterna
Alberto E. Alvarez

46 O Impacto da Gravidez
na Escolaridade das
Adolescentes
Ana Maria Gomes

60 A Psicanálise e a
Condição Subjetiva
Silvana Amado Buainain

72 O outro,
nosso feijão com arroz:
Nacos do imaginário canibal
Marcia Neder Bacha

83 Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação

ENCARTE ESPECIAL

ENTREVISTA

Renato
Mezan

Apresentação

Apresentamos à comunidade acadêmica mais um número da revista INTERMEIO, do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cumprindo a política de fortalecimento das linhas de pesquisa bem como de estímulo ao trabalho coletivo de seus pesquisadores, este número apresenta um conjunto de trabalhos da linha “Psicanálise, Alteridade e Cultura”.

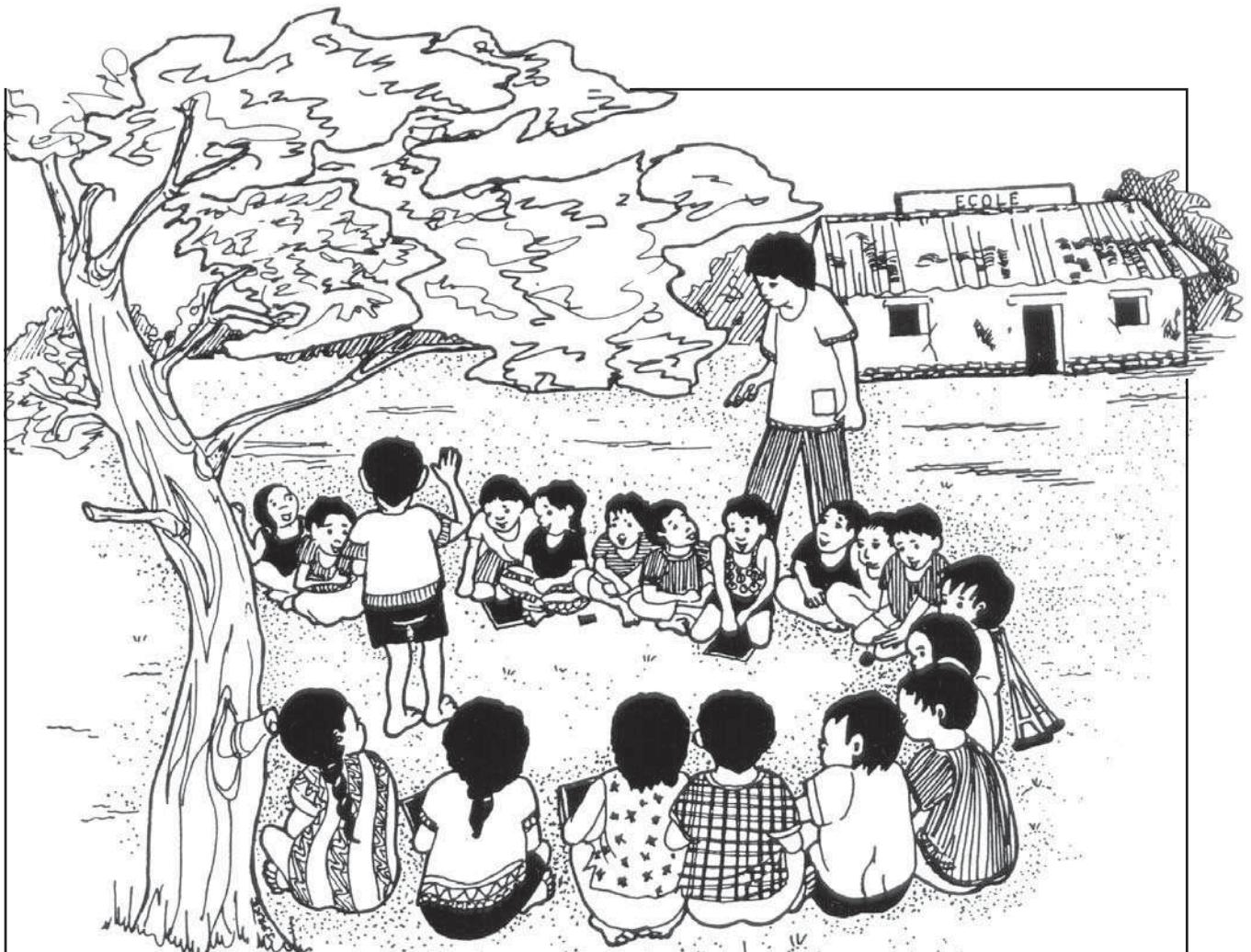
A Câmara Editorial da revista INTERMEIO propõe ainda a registrar e divulgar fecundos momentos pelos quais passa o curso, certa de que o espaço criado para a interlocução com experientes e competentes pesquisadores externos revitaliza e enriquece as discussões sobre os objetos de pesquisa em pauta, além de instigar novas propostas a serem investigadas. É com essa certeza que se apresenta uma entrevista com o Professor Dr. Renato Mezan.

Compõem essa revista os seguintes artigos: *Desejo de Aprender: Indivíduo e Cultura*, de Dulce Regina dos Santos Pedrossian; *Claudicar não é Pecado*, de Andréa Brunetto; *Educação: Razão ou Sensibilidade?* de Álvaro Neder; *Função Paterna*, de Alberto E. Alvarez; *O Impacto da Gravidez na Escolaridade das Adolescentes*, de Ana Maria Gomes; *A Psicanálise e a Condição Subjetiva*, de Silvana Amado Buainain e *O Outro, Nossa Feijão com Arroz: Nacos do Imaginário Canibal*, de Márcia Neder Bacha. Finalmente, a Câmara Editorial quer reiterar que INTERMEIO se constitui um canal aberto para a participação de pesquisadores da Educação.

Dr^a Elcia Esnarriaga de Arruda
Diretora

O desejo de aprender é uma matéria instigante. Trata-se de um fenômeno que aponta para dimensões distintas da realidade, as que dizem respeito ao indivíduo e à cultura. O presente trabalho, portanto, visa refletir sobre essa relação, dentro de um ambiente social e histórico determinado.

Palavras-chave: Desejo de Aprender, Indivíduo, Cultura.



The desire to learn is an instigating topic. It deals with a phenomenon that points towards distinct dimensions of reality that concern the individual and culture. Thus, the present essay aims at reflecting on this relation within a determinate social and historical context.

Key words: Desire to learn, Individual, Culture.

Desejo de Aprender: Indivíduo e Cultura

Dulce Regina dos
Santos Pedrossian

Psicóloga do Departamento de
Ciências Humanas do Centro
de Ciências Humanas e Sociais
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Mestra em Educação.

Este estudo tem a intenção de refletir acerca da relação “*desejo de aprender: indivíduo e cultura*” dentro de um contexto histórico-cultural, com vistas a apresentar alguma contribuição para a área educacional, sem ter a pretensão de exaurir o tema. Explicando melhor, este texto originou-se da pesquisa intitulada *Dimensões ideológicas e psicológicas implicadas no desejo de aprender de alunos do ensino médio*, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, que teve como objetivo caracterizar e analisar as principais categorias de dimensões (ideológicas e psicológicas) que se fizeram presentes e interagiram no *desejo de aprender*, numa amostra de dez alunos (Grupo A: 05 alunos e Grupo B: 05 alunos) de uma Escola Pública, localizada na periferia de Campo Grande - MS. A proposta foi a de examinar e categorizar essas dimensões, principalmente as que interferem no *desejo de aprender* dos alunos, dificultando a aprendizagem.

Um dos principais referenciais foi a análise das teorias de alguns pensadores e estudiosos da Escola de Frankfurt (teoria crítica), notadamente CROCHÍK, que apontam as contradições da realidade, além das teorias psicanalítica e cognitivista. Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que o propósito não era unicamente levantar dados, mas, analisar, aprofundar e categorizar as informações das falas e ações dos sujeitos em seu ambiente escolar e familiar. Utilizamos a técnica “análise de conteúdo” para discernir o conteúdo manifesto das falas dos alunos e

das mães, extraídas das entrevistas semi-estruturadas, das informações colhidas na história de vida pessoal e familiar dos alunos, e das observações realizadas em sala de aula e no contexto familiar.

A partir do enquadramento teórico citado, privilegiamos explorar, neste trabalho, a visão de CROCHÍK a respeito da *ideologia da racionalidade tecnológica*, pois sua concepção faz parte integrante da análise que promos. Na perspectiva de CROCHÍK (1995), a Escola de Frankfurt distinguiu a *razão instrumental* da *razão crítica*, defendendo que a última analisa e interpreta os limites do pensamento instrumental, e postulando que as mudanças só ocorrerão, de forma efetiva, se tiverem como meta a emancipação do indivíduo, e não as idéias de domínio técnico-científico sobre a natureza, a sociedade e a cultura. Assim, a ideologia se materializa na forma de dominação (da consciência e da vontade humana), contrapondo-se à consciência crítica que revela a cisão entre a forma pela qual os sujeitos se organizam e suas necessidades. Seguindo ainda o raciocínio de CROCHÍK (1990), a racionalidade tecnológica é, concomitantemente, força produtiva e ideologia - ao identificar ser e aparecer, coisa e função, paralisa o movimento do pensamento histórico.

A racionalidade tecnológica ao identificar ser e aparecer, coisa e função, paralisa o movimento do pensamento histórico.

Partindo desse pressuposto, de que modo as transformações sociais influenciam na subjetividade do indivíduo? Como o conflito indivíduo-sociedade se revela em um contexto societário de alto crescimento tecnológico, em que a subjetividade humana corre o risco de ser negada na esfera cognitiva e afetiva? O que acontece com o *desejo de aprender* do indivíduo que, influenciado pelos clichês produzidos pela indústria cultural, passa a receber “tudo pronto”, sendo impedido de desenvolver sua capacidade de pensar, desejar, refletir e de vivenciar experiências? Para respondermos a esses questionamentos, percorremos dois caminhos: o primeiro foi o de tra-

balhar numa perspectiva teórica a respeito do que entendemos pelo assunto e o segundo foi o de confrontar a teoria com a nossa prática.

Tomando como ponto de apoio a concepção de ideologia da racionalidade tecnológica proposta por CROCHÍK, percebemos que, certamente, nos dias atuais, vivenciamos a realidade científico-tecnológica de maneira ambígua. Ao mesmo tempo em que é evidente o acelerado progresso das tecnologias, significando importante função nos contextos técnico, econômico, científico e político da realidade brasileira e mundial, o indivíduo cada vez mais se encontra “exposto a um consumo obrigatório e a formas de comportamento pré-determinados”. Como afirmou CROCHÍK (1995 : 28-29):

“Se o ideal de indivíduo no Iluminismo incluía a autonomia da razão, ou seja, a possibilidade de se pensar por si mesmo, hoje, o pensamento se reduz à constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mal menor (...) Mas, se historicamente estamos abandonando os instrumentos que permitiram a libertação individual e social e privilegiando os elementos irracionais – a força, a agressão, a competição, o consumo de bens desnecessários, - isto significa, que o progresso convive com a regressão”.

ADORNO e HORKHEIMER (apud PUCCI, 1994 : 27), ao falarem sobre as consequências advindas do modo com que a “violência da sociedade industrial instalou-se nos indivíduos” complementaram o que afirmou CROCHÍK no parágrafo anterior: “(...) Os

produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho”.

Dentro desse quadro, torna-se necessário pensarmos a particularidade do indivíduo em sua intrínseca relação com a cultura. Adentramos, assim, no terreno da Psicanálise de Freud, pois com o seu advento, passamos a perceber o indivíduo de forma diferenciada, como ressaltou CROCHÍK (1997 : 41): “(...) aquilo que o sujeito ex-

pressa é colocado sob suspeita, no que diz respeito às suas intenções, ou seja, não é que ele esteja intencionalmente mentindo, mas que, subjacente ao seu discurso manifesto, estão presentes outras manifestações de cunho inconsciente". A partir da concepção de FREUD de que o indivíduo é, ao mesmo tempo sujeito e objeto, CROCHÍK concluiu que o sujeito é “(...) um objeto capaz de pensar-se e

alterar-se a si mesmo dentro dos limites dados pela natureza e pela cultura. O homem se define pela relação entre ambos; desconhecer a natureza humana, nos seus conflitos entre desejos e proibições, é estar negando a base do mal-estar na civilização, é colaborar com a infelicidade humana através da tentativa de adaptar o homem a ideais culturais (...)" (id.:41). E mais adiante, interpretando o pensamento freudiano em relação ao *progresso tecnológico*, CROCHÍK (1998 : 64) afirmou: “(...) se, de um lado, é fundamental para a autoconservação humana, de outro lado, contribui de duas formas para o seu sofrimento: ao nível da cultura, por colaborar com as suas exigências que não levam em consideração a felicidade individual, e ao nível do indivíduo, por impedi-lo de ter acesso a si mesmo e ao mundo”.

Depreendemos, então, que a reflexão crítica sobre o mundo seja necessária para o sujeito pensar sobre si mesmo na relação com a cultura, pois ele não é uma mònada. Além do mais, a idéia que queremos transmitir não é a de fazer dicotomia entre o que provém do mundo externo e do mundo interno (o que seria uma separação ineficaz), passando uma mensagem de controle e de coação social, mas, sim, de entendermos melhor o indivíduo como *desejante de aprender* na sociedade de que faz parte.

E quanto à subjetividade do indivíduo? A própria subjetividade do indivíduo constitui-se na e pela cultura, sendo impossível dissociar estas duas esferas, bem como integrá-las de maneira plena (CROCHÍK,

A reflexão crítica sobre o mundo é necessária para o indivíduo pensar sobre si mesmo na relação com a cultura, pois ele não é uma mònada.

1990:110). Paralelamente, “(...) a subjetividade não é reduzida à esfera social. O desejo não se converte em objeto de consumo, mas as suas possibilidades de manifestação e os objetos de que ele se apropria sim” (id.: 118). A idéia que temos é a de que a tecnologia se acoplou à ideologia, transmutando os desejos do sujeito em necessidades, em que o *ter* se sobrepõe ao *ser*. Certamente, o ideal do *ser* leva à dúvida e o de *ter* conduz ao fazer para obter o que se almeja, pois como afirmou SOUZA (apud BUAINAIN, 1996 : 34): “O fanatismo do ter é muito mais difícil de ser combatido que o fanatismo do ser, justamente pela eliminação da dúvida que ele opera. A instrumentalização da condição humana é o dispositivo pelo qual a dúvida é eliminada da dimensão do agir”.

Esclarecemos que isso pode ficar evidenciado no trabalho de campo da pesquisa ora em foco. Partindo da conjectura de que cada pessoa possui sua forma própria de exteriorizar seu desejo, para verificarmos como as dimensões ideológicas e psicológicas estavam implicadas no *desejo de aprender* dos alunos pesquisados, especialmente em relação ao objetivo da pesquisa, o procedimento utilizado foi o da divisão em dois Grupos (A e B). Importa esclarecermos que para isso foi utilizado o critério de notas¹. O Grupo A foi abrangido pelos alunos que tiveram média bimestral acima de sete e o

¹ Podemos dizer que a questão da avaliação é um assunto bastante recorrente no âmbito educacional. Sobre as notas (recompensas extrínsecas), GIROUX e PENNA (1997 : 71) afirmaram: “Recompensas extrínsecas deveriam ser minimizadas sempre que possível, e os estudantes deveriam ter a oportunidade de experimentar papéis que lhes permitissem direcionar o processo de aprendizagem, independentemente do comportamento geralmente associado com ênfase nas notas como recompensa”. Conseqüentemente, na medida em que os alunos têm certo controle sobre suas notas e atividades escolares, isto concorre por eliminar o antagonismo entre os pares, reforçando a noção de que o aprendizado é essencialmente um fenômeno compartilhado (id.: 73). Além do mais, a

Grupo B pelos que tiveram média abaixo de sete.

Após a análise descritiva das falas dos sujeitos, detectamos que existem pontos de vista comuns entre os alunos dos dois grupos (A e B), bem como dimensões presentes somente em cada um dos Grupos. Ao procedermos à análise comparativa entre os dois Grupos, o indivíduo só pode ser compreendido dentro da cultura de que faz parte e de sua história pessoal, ou melhor, ao mesmo tempo em que se caracteriza como fruto da cultura, dela se diferencia pela sua peculiaridade. No entanto, o poder da cultura excede o da própria constituição individual dos sujeitos da pesquisa, detectando-se das 51 (cinquenta e uma) dimensões ideológicas e psicológicas emergidas, que 39 (trinta e nove) estiveram presentes nos dois Grupos, em contraposição a 08 (oito) e 04 (quatro) dimensões, que constaram nos Grupos A e B respectivamente. Em outras palavras, os indivíduos estão se identificando muito com a cultura e, assim, o posicionamento de CROCHÍK (1997 : 43-44) tornou-se necessário para explicar o que vem ocorrendo com a realidade estudada:

O indivíduo, ao mesmo tempo em que se caracteriza como fruto da cultura, dela se diferencia pela sua peculiaridade.

“(...) quanto menos os indivíduos se identificam com a cultura a que pertencem, ou seja, quanto menos se reconhecem nela, maior é a sua necessidade de se identificar com ela para mitigar o sentimento de desamparo, o que acarreta um conflito entre a necessidade de adapta-

ção a normas, valores – que o indivíduo não reconhece como seus – e as suas vontades e interesses. Se ele consegue refletir sobre a racionalidade destas normas e valores e sobre a sua relativa arbitrariedade, posto que alguns valores são essenciais à vida em comunidade, pode, conforme aqueles sejam racionais ou não, ou se modificar para aderir a eles (...) ou lutar para alterá-los, ou seja, alterar a cultura. Caso ele não reflita sobre eles e não consiga se modificar totalmente para integrá-los a si, cria uma ambivalência em relação a eles: precisa aceitá-los para sentir-se aceito socialmente, mas, ao mesmo tempo, esta aceitação não sendo plena, coloca-o no conflito entre os seus interesses e os valores que deve adotar”.

Percebemos, então, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que os alunos estudados aceitam os valores necessários para viver em comunidade, a exemplo da sinalização das dimensões ideológicas e psicológicas que afetam a aprendizagem², não deixam de entrar em conflito com os seus interesses e os valores que devem assumir, pois se sentem impotentes diante do que almejam, visto a necessidade primeira ser a de auto-sustentação. Além do mais, na medida em que ocorre essa forma de pensar mais ou menos uniforme, ao mesmo tempo em que se pode pressupor reflexão, a luta para modificar a realidade pode se dissipar, gerando acomodação. Na mesma proporção que os indivíduos introjetam valores, julgamentos, preconceitos, sem antes refletir sobre eles, utilizam-se de mecanismos de defesa que concorrem para a alteração da realidade, de forma que a falta de clareza na percepção das coisas interfere no seu desejo de aprender. Paralelamente, com a

proposição na pesquisa não foi a de identificar *nota* e *desejo* pois procedendo assim, corriam o risco de estar excluindo da nota o professor, o conteúdo, que desempenham papel efetivo no conceito que se atribui ao aluno. Em psicanálise, por exemplo, não há essa pura objetividade, já que o aluno aprende na transferência. Entretanto, não podemos deixar de considerar que a nota é o critério que a escola estudada utiliza para avaliação dos alunos, estando imbutida, também, a representação que o professor tem do educando em termos de rendimento escolar.

² Após a listagem das dimensões ideológicas e psicológicas, elas foram agrupadas em quatro categorias, a saber: 1) as influências dos contextos familiar, social e educacional, no sentido de que os alunos aspirem e se preocupem, com elevada dose de ansiedade, com seus espaços e *status* na sociedade dos *mass media* (Referindo-se à velocidade com que o mundo está se transformando devido à presença generalizada dos meios de comunicação e informatização); 2) a negatividade de interação, afetando o aproveitamento ou produtividade na relação professor-aluno em sala de aula; 3) o conflito entre expectativas e frustrações concernentes à escola mitificada como meio de ascensão sócio-econômica e 4) a impregnação e internalização da cultura do preconceito, nas perspectivas de vida pessoal e social.

exclusão da tensão entre o pensamento do indivíduo e a realidade, pelo fato de os alunos estarem constantemente sob o efeito da ideologia da racionalidade tecnológica, o *desejo de aprender* do aluno é desvirtuado, passando a não ter consciência de seus próprios desejos, agindo de forma a prejudicar a aprendizagem, além de sentir-se fragilizado diante da própria cultura que tende a segregá-lo.

Tanto alunos do Grupo A como do Grupo B estabeleceram boa relação transferencial com os professores no decurso de sua formação escolar, o que os estimulou a aprender. Por sua vez, educandos pertencentes ao Grupo B deixaram transparecer que sentem mais dificuldade em lidar com os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o que interfeira no seu *desejo de aprender*. Em contraposição, para alunos pertencentes ao Grupo A, a dificuldade ou facilidade de aprender está mais ligada à dinâmica de ensino que o professor utiliza, sendo que eles demonstraram preferência pelo educador que os leva a pensar, não lhes entregando “tudo na mão”. Os componentes desse último Grupo acenaram com maior freqüência para a incorporação dos estudos como forma de a pessoa se tornar esclarecida, enfatizando o respeito pelo Outro.

Além disso, os alunos, em sua maioria, reconhecem o lado bom e ruim da tecnologia e dos meios de comunicação. Todavia, demonstraram estar habituados a eles e entendê-los como uma forma de acomodada adaptação à vida, sem uma análise mais profunda. Há fortes razões para se postular que o homem atual desconsidera a faculdade de julgar devido à mecanização progressiva do trabalho. Nesse contexto,

“(...) a indústria cultural dá os clichês que permitem ao indivíduo não ter que enfrentar a ansiedade presente na reflexão e na experiência. Assim, aquilo que se discute não provém imediatamente dos indivíduos, mas da experiência já categorizada e previamente valorizada. O pensamento através de clichês – que fragmenta o mundo em bom e mau, perfeito e imperfeito, útil e inútil – provém da própria realidade que se organiza de forma

binária, classificatória, esquemática, ou seja, da mesma forma que o funcionamento dos processos de produção” (CROCHÍK, 1997 : 20-21).

Assim, sem o exercício da crítica, as dúvidas são eliminadas e a escola diminui o seu interesse pela formação individual. Além disso, com a mecanização, o trabalho não mais necessita de grau elevado de educação, pois somente se requer do trabalhador a adaptação à máquina, mecânica ou eletrônica, e a

Sem o exercício da crítica, as dúvidas são eliminadas e a escola diminui o seu interesse pela formação individual.

escola se limita, mesmo no âmbito das “intenções pretensiosas”, a reproduzir essa ideologia, pelo fato de não ter autonomia em relação à sociedade em que se insere.

Entretanto, detectamos que as manifestações individuais do *desejo de aprender* são passíveis de transformações. O aluno que ingressa na escola traz consigo suas marcas históricas, suas vivências amorosas, suas concepções alternativas, ou seja, idéias que os alunos carregam consigo para o contexto de sala de aula, adquiridas pela experiência do dia-a-dia, que de modo consciente ou inconsciente exercem influência na aprendizagem dos educandos, cabendo ao educador o papel de mediador entre o aluno e a cultura, ou seja, entre o educando – objeto do conhecimento da educação – e a realidade, com o intuito de incitar o *desejo de aprender* e a aprendizagem efetiva dos alunos. Além do mais, percebemos que os conflitos afetivos individuais não podem ser analisados dissociados das condições sociais. E, nesse contexto, o papel do professor como agente facilitador da aprendizagem assume importância capital, ao lado do esforço pessoal dos alunos.

Isso vai ao encontro do que pensou VASCONCELLOS (1993). Na sua concepção, a atuação mais adequada para se “trabalhar” em sala de aula é utilizar a metodologia dialética em contraposição à tradicional, uma vez que, nessa última, há separação entre

os momentos do aluno e do professor (juxtaposição) e, na primeira, ocorre a ação interativa (relação constante entre professor, aluno, objeto e realidade), possibilitando processos mentais superiores, a exemplo de comparação, levantamento de hipótese, crítica, resumo, interpretação, julgamento e avaliação. Também, a educação dialética oferece condições para a constru-

nesse instante predomina o nível do não-saber, da curiosidade aguçada. Considerando que, “(...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995 : 121-122). Além do mais, CROCHÍK (1990)

analisando o que ADORNO postulou, complementou que se deve também “(...) deixar um tempo e um espaço vazio para o adulto refletir em suas horas de lazer”.

E o que sublinhou BACHA a respeito da

educação? Para ela, a maneira como a teorização *psi* (psicológica e psicanalítica) responde “quem é o professor”, “o que é educar”, “(...) o lugar que reserva aos conhecimentos (ao intelectual), à cultura e ao adulto na constelação psíquica de um sujeito, é determinante para a identidade do professor” (BACHA, 1998 : 40). Afirmou que a proposta construtivista para a educação substitui a imposição autoritária do professor de conhecer, pelo convite a um prazer de conhecer. Entretanto, quando o objeto da paixão do educador é diretamente o poder e o domínio do outro, não seria uma forma de autoritarismo? Acrescentou que, respeitando as singularidades,

“(...) a psicanálise adverte o professor de que não espere a mesma e enorme fome de todos e de cada um de seus alunos. A formação exige que ele renuncie a seus desejos de onipotência, que incluem também esse: renunciar à idealização que o levaria a exigir de todos um máximo interesse, se não quiser ver-se obrigado a sustentar sua prática sobre recursos autoritários. O que, evidentemente, vai junto com um outro modo de entender os conhecimentos, as funções da escola e a sua própria identidade” (BACHA, 1996 : 151).

E qual a importância disso para a educação escolarizada? Certamente, partindo do que afirmou BACHA, entendemos que no contexto de sala de aula, na medida em que o aluno for valorizado como ser particular e a prática educacional não ficar circunscrita no plano do autoritarismo, a atividade intelectual ganha novo significado.

A educação só tem sentido se dirigida à auto-reflexão crítica.

ção do conhecimento pelo próprio aluno, cabendo ao professor o papel de mediador, ajudando-o a fazer pensar; propiciar a reflexão crítica e coletiva em sala de aula, pela organização das atividades, pela interação e problematização, assegurando, assim, a aprendizagem efetiva. Através da problematização (formulação de problemas), o aluno procura resposta (reflete), estimulando sua capacidade criativa, seu raciocínio, pois tem que elaborar hipóteses ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas. A idéia é justamente a de o professor não responder sem antes devolver o questionamento ao aluno e à classe. Esse “tempo de espera” é fundamental para o desenvolvimento da reflexão do educando e a consequente construção do conhecimento. Para esse mesmo autor, existem, todavia, determinadas inferências que entram em cena na relação professor-aluno, como deslocamento (preocupação com a sobrevivência, cansaço), bloqueio (conflito de interesses) e alunos apegados a idéias em função de vínculos familiares. Assim, a situação pedagógica deve recuperar a situação de elaboração original do conhecimento, em que haja uma disposição integral do sujeito (afeto e razão) para conhecer, investigar, resolver o problema, decifrar o objeto em estudo.

Evidentemente, a educação só tem sentido se dirigida à auto-reflexão crítica. Para ADORNO, a ênfase da educação recai na atuação junto à criança pequena, uma vez que

Além do mais, acreditamos que a relação transferencial entre professor e aluno estabelecida no contexto de sala de aula e as trocas de idéias, de afetos com a alteridade, com o outro, seria uma maneira de estarmos incorporando o afetivo e o pulsional³, resgatando, assim, a mediação social do desejo humano, passando a haver respeito pela singularidade de cada indivíduo e estimulando a amizade e a solidariedade. Paralelamente, como a nossa intenção é também a de enfatizar a necessidade da auto-reflexão para o melhor entendimento de si mesmo, do outro e da própria

cultura, torna-se de importância capital reconhecermos a relevância dos conhecimentos para o desenvolvimento do ato de pensar, investindo na educação infantil e “trabalhando-se” com as contradições da realidade. Conseqüentemente, é necessária a presença do esclarecimento, ou seja, cabe ao indivíduo inserido num contexto social determinado, perceber e refletir acerca da influência da tecnologia e dos meios de comunicação de massa, desmitificando aquilo que lhe é imposto e discernindo, de forma consciente, juntamente com o seu desejo, aquilo que lhe é conveniente ou não.

³ Para BIRMAN, a pulsão constitui o conceito fundamental da metapsicologia freudiana. A teoria de Freud (...) procurou solucionar a relação de oposição entre os registros do somático e do psíquico pela constituição do conceito de pulsão, definida como um ‘conceito limite entre o psíquico e o somático’. Assim, postula-se a existência de um espaço virtual, situado entre as duas ordens: a mediação, que regularia as passagens entre o corpo e o psíquico” (BIRMAN, 1993 : 107). Além disso, a mediação também regula a relação do indivíduo com o outro.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

BACHA, Marcia Simões Corrêa Neder. *Psicanálise e educação : laços refeitos*. São Paulo : PUC, 1996. (Tese de Doutorado)

_____. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande - MS : UFMS. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

BIRMAN, Joel. Pulsão e intersubjetividade na interpretação psicanalítica. In: *Ensaios de teoria psicanalítica*. Parte 1. Metapsicologia, pulsão, linguagem, inconsciente e sexualidade. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993.

BUAINAIN, Silvana Raquel Cerqueira Amado. *Palácio dos espelhos : televisão e subjetividade*. Campo Grande – MS : UFMS, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação)

CROCHÍK, José Leon. *O ajustamento do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico : o computador no ensino*. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990. (Tese de Doutorado)

_____. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo : Robe Editorial, 1995.

_____. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo : Robe Editorial, 1997.

_____. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

GIROUX, Henry A. e PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula : a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

MEZAN, Renato. *Escrever a clínica*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

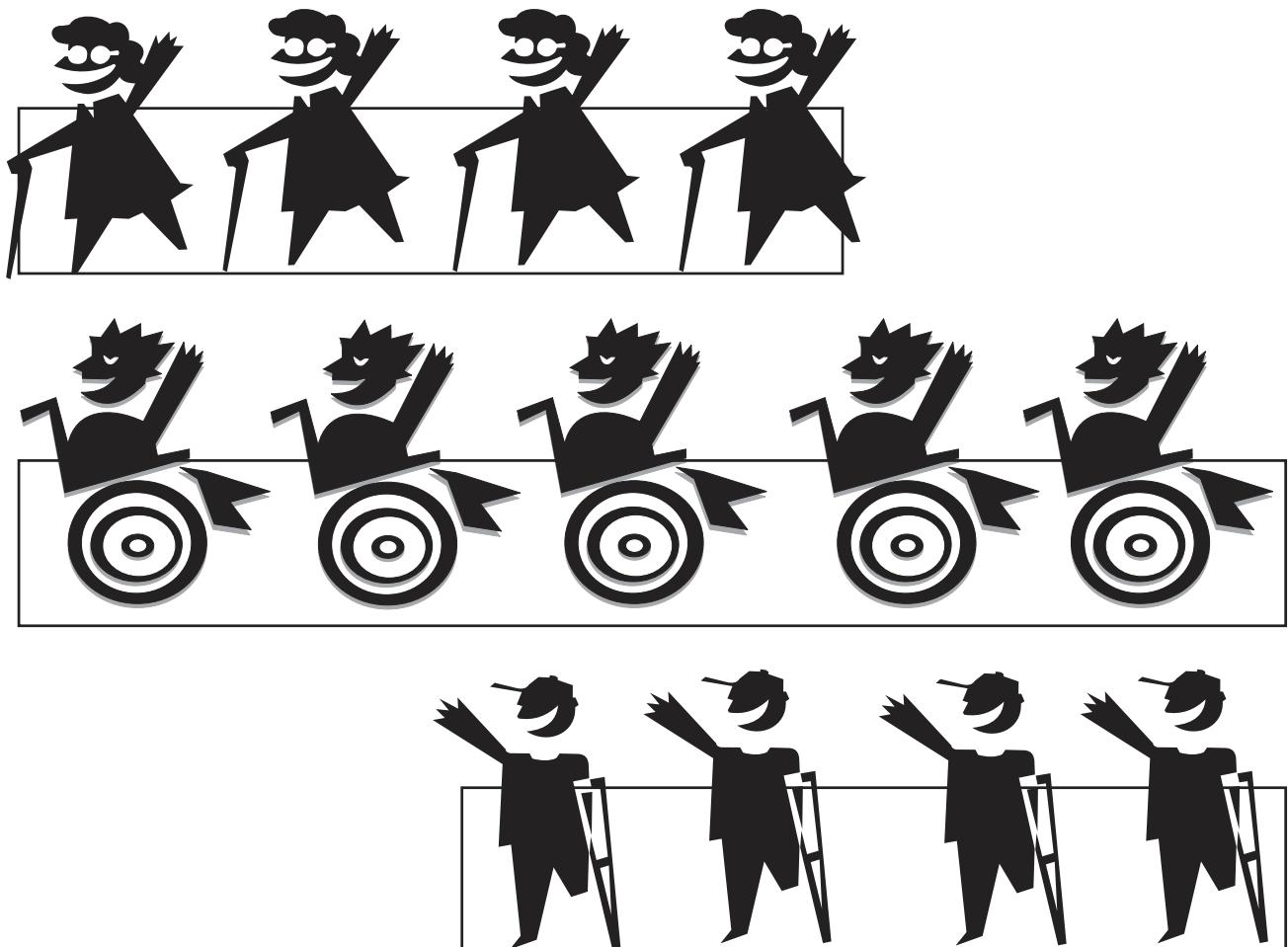
PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. *Dimensões ideológicas e psicológicas implicadas no desejo de aprender de alunos do ensino médio*. Campo Grande - MS : UCDB, 1998. (Dissertação de Mestrado)

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação : a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis – RJ : Vozes, São Carlos – SP : EDUFISCAR, 1994. (Ciências sociais da educação).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo : Editora Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad ; 2).

A partir do referencial teórico psicanalítico, proposto por Freud e Lacan, este trabalho analisa como os sujeitos que portam uma deficiência são vistos pelos professores, não esquecendo que tal visão é reflexo de como são vistos pela cultura na qual estão inseridos. Analisa, também, a segregação a que foram submetidos da antigüidade aos dias atuais.

Palavras-Chave: Psicanálise; Educação Especial, Arêtê, Eugenia.



Starting from the psychoanalytical framework of Freud and Lacan, this work analyzes how the subjects with deficiencies are seen by teachers and professors, keeping in mind that such a vision is a reflex of how the subjects are seen within the cultural framework in which they are inserted. We also analyze the segregation to which they have been submitted from the days of Antiquity till today.

Claudicar não é Pecado.

Andréa Brunetto

Psicóloga, Psicanalista,
Membro da Associação
Fórum do Campo
Lacaniano, Mestra em
Educação pela UFMS

Pois ouve: os olhos teus são bons e todavia
não vês os males todos que te envolvem,
nem sabe onde moras, nem com que mulher te deitas
Sabes de quem nascestes? (...)
Também ignoras muitas outras desventuras
que te reduzirão a justas proporções
e te farão igual aos filhos que gerastes.
Sentir-te-ás um dia tão aniquilado
como jamais homem algum foi neste mundo.

Sófocles, *Édipo Rei*

Este trabalho é um resumo da nossa dissertação de mestrado. A partir de dez anos de trabalho na Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de MS, resolvemos pesquisar como os alunos que apresentavam uma deficiência física, mental, visual ou aditiva eram vistos pelos professores que o educavam. A partir da interface com a educação, a dissertação *Quem é o deficiente para aquele que o educa?*, tenta entender como as Políticas Públicas na educação, as escolas de modo geral e as instituições de Educação Especial, como APAE, Pestalozzi, tratam o deficiente.

Durante muito tempo houve um debate na Educação Especial, no qual, de um lado, os educadores afirmavam que os alunos deficientes deviam estudar em escolas especializadas, porque estariam entre seus iguais, aprenderiam com mais facilidade pois seus limites seriam respeitados; e de outro lado, havia os educadores que defendiam a integração ou inclusão do aluno deficiente no ensino regular, numa classe comum, junto com os demais alunos. A segunda posição é a

que prevaleceu e veio como uma tentativa de barrar a segregação a que esses alunos foram submetidos na vida acadêmica.

Nas classes especiais ou salas de recursos das escolas comuns, ou ainda nas escolas especializadas, eram vistos como os “retardados”, os “bobinhos”. Segregação que atingia até mesmo os professoras da Educação

A educação procurava realizar o ideal do homem com méritos, com excelências. Esse ideal era reduzido a uma minoria: o ideal da nobreza.

Especial. Havia nas escolas professores de aluno normal e professores de “retardados”. Mas com a integração e as mudanças nas políticas públicas para a Educação Especial a segregação continuou da mesma forma. A ingenuidade dos educadores foi achar que a segregação era questão de espaço físico.

Bueno aponta um “caráter assistencialista” no trato com o alunos deficientes que lhe soa incompreensível. Há uma lei que lhes garante freqüentar o ensino regular, mas nem por isso a segregação deixa de acontecer. Analisa que nos deficientes há “uma ausência de determinadas características da espécie” e aposta na democratização da educação e na objetividade científica que propiciará uma nova análise dos padrões de normalidade.

Ideal grego, aretê e eugenia

Platão, para se referir à ação educadora, usou a palavra formação. A palavra *Bildung* em alemão é a que mais se aproxima do sentido grego. Para os gregos, a educação tinha como meta formar verdadeiros homens “*como o moleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras*”. A bela analogia é de Jaeger, que define a educação nos gregos como envolvendo desde mandamentos como “honrar pai e mãe, respeitar estrangeiros”, para dar alguns exemplos, até preceitos sobre moralidade, regras de prudência que eram transmitidos de uma geração a outra. Para os gregos a educação participava no crescimento da sociedade e sua finalidade se

exprimia no seguinte ideal: a formação de um elevado tipo de homem, o homem nobre, de méritos.

O homem grego era o homem político e a meta da educação era que ele pudesse viver bem na *pólis*. O que era bom à cidade, era bom para cada um, individualmente. É por isso que Platão e Aristóteles tratam da educação em suas principais obras políticas. Em *A república*, a alegoria da caverna foi a tentativa de Platão de explicar como a educação devia moldar a natureza humana para o bem e a felicidade pública.

Platão relatou que era responsabilidade do Estado a criação dos jovens, porque se os cidadãos fossem convenientemente educados se tornariam homens de bem e reconheceriam a importância da família e do Estado, “...facilmente discernirão a importância de todos esses pontos e de muitos outros que omitimos, como o que diz respeito às mulheres, ao casamento e a educação dos filhos” (Platão, 1959: 153). A família fazia parte do Estado e o que convinha a ela era o que convinha ao Estado. “Ora, o mérito da parte deve referir-se ao mérito do todo. A educação das mulheres e das crianças deve ser alçada do Estado, já que importa à felicidade do Estado que as mulheres e as crianças sejam virtuosas” (Aristóteles, 1991: 32). Este pequeno extrato da *Política* mostra como para Aristóteles a educação era uma tarefa do Estado. Nessa obra, os textos sobre educação estão incluídos na explanação sobre o Estado ideal.

A educação procurava realizar o ideal do homem com méritos, com excelências. Esse ideal era reduzido a uma minoria: o ideal da nobreza. Segundo Jaeger o termo essencial para entender a essência da educação grega é a aretê. “Na sua forma mais pura, é no conceito de aretê que se concentra o ideal da educação dessa época” (Jaeger, 1989: 18). O máximo do ideal grego estava na figura de Aquiles, quando do Hades falou a Ulisses e a sua visão as sombras vulgares se afastavam; ele não se deixou consolar pelas glórias que Ulisses lhe devotou: antes ser um homem pobre, filho de lavrador, do que reinar sobre os mortos, esse povo extinto. Essa vida bre-

ve, essa angústia de morte, que pode soar como trágica a nós, os guerreiros a amavam e buscavam-na ferozmente.

Essa ética da honra, esse valor ideal pelo qual a vida era sacrificada era a *aretê*. Era o fim máximo da vida dos gregos, aquilo que fazia de um homem um herói, o que reconhecia o seu valor: a glória de ser proclamado o melhor. Temos mantido a palavra *aretê* sem traduzi-la, mas quase a unanimidade dos tradutores a traduzem por virtude. Toda a obra de Platão e Aristóteles que estamos consultando está assim traduzida. Em *Os gregos* (1990), Kitto chama a atenção para essa tradução: virtude tem um sentido moderno ligado a moral, que não tem nenhuma relação com a *aretê*. Segundo ele, a palavra que melhor define o termo grego é a excelência. Assim, a *aretê* de um cavalo de corrida é a velocidade; quando aplicada ao homem, num contexto geral, implicará excelência, na medida em que um homem tem possibilidades de ser excelente moral, intelectual e fisicamente.

Em *O banquete*, Alcibiades compara Sócrates a um sileno¹ que, quando aberto, fazia aparecer estatuetas dos deuses e, quando faz tal referência em grego, diz *agalma aretê*s. Lacan traduz isso como a *maravilha das virtudes, a maravilha das maravilhas*. O *agalma*

é um enfeite, um ornamento, objeto brilhante e divino que está no interior de algo. No *agalma* é a função fetiche do objeto que é acentuada; o que mais se aproxima do sentido moderno é um ídolo ou ícone. Uma imagem feita para “encher os olhos” nos diz Lacan. “O objeto de que se trata aqui está situado no contexto de um valor de prazer, de fruição, de gozo” (Lacan, 1992[1960-1]: 148). Para Alcibiades, Sócrates era o escolhido, o amado, distinto e nobre, parecia-lhe o ideal do homem meritório.

Segundo Aristóteles, para alcançar o ideal do homem meritório, uma das coisas que cabia ao Estado era controlar os casamentos, até mesmo em aspectos como a idade dos cônjuges, os nascimentos, o número de

filhos e, sobretudo, o destino das crianças que nascessem com alguma deficiência. dessa forma os “imperfeitos de corpo e de entendimento” e os “fracos e débeis”, e até mesmo os filhos excedentes, deviam ser sacrificados por destoarem dos ideais da educação: eram marcados por um defeito que os comprometia na busca da excelência.

Essa eugenia estava fortemente ressaltada na educação espartana. Como a educação era inteiramente organizada em função do Estado, Licurgo, primeiro legislador de Esparta, segundo relato de Plutarco, instituiu uma regra para a educação de seu povo que exigia que cada criança nascida deveria ser levada ao *Lesqueu*, uma comissão de anciãos, para ser examinada e, se robusta e forte, os anciãos davam ordens de que fosse criada, se “esmirrada e disforme”, era levada aos *Apótetas* (lugar de abandono), um monte à beira do Taígeto e deixada lá.

Tal postura nos causa horror atualmente, e muitos historiadores chamaram de a残酷 e egoísmo dos gregos, mas não devemos esquecer que *a cria do homem nem sempre foi a criança*. O conceito de criança é

O “*agalma*” é um enfeite, um ornamento, objeto brilhante e divino que está no interior de algo. No “*agalma*” é a função fetiche do objeto que é acentuada.

muito recente, remontando ao Século das Luzes. Criança como esse ser pequeno que precisa ser cuidado, e por quem a família, o Estado e a sociedade tem obrigações é historicamente recente. Para os gregos, o filho não era a criança como entendemos hoje. Os pais, sobretudo o pai, tinham direito de vida e morte sobre a cria.

Ribeiro chama a atenção para o fato de que, na Antigüidade a criança era um bem que pertencia à casa paterna, ou uma força de trabalho, ou um herdeiro, se fosse menino, se fosse menina era um dote com o qual se iria negociar. Nesse sentido, não era um horror que Platão defendesse a exposição dos aleijados porque trariam uma marca de vergonha à casa paterna. Em *A república*, acen-

¹ Também chamados Sátiro, os silenos eram divindades campestres que faziam parte do séquito de Dioniso.

tua que tudo depende da qualidade de seu povo, cada geração tem de superar a antecedente em méritos.

A superação em méritos é a cota que cada cidadão deve dar para o aperfeiçoamento do Estado. Para que a raça se mantivesse pura, Platão pedia a morte de todas as crianças inválidas ou nascidas de pais muito idosos. Podemos ver aí, nessas crianças, uma ameaça a busca da *aretê*. “*A virtude quer dizer saúde, beleza, boa disposição de ânimo; vício é, pelo contrário, doença, fealdade, fraqueza*” (Platão, 1959: 452). Para Aristóteles, Platão, Licurgo e Plutarco, dentre outros, a cidade perfeita era aquela sem mutilados, débeis, fracos e disformes. Mas por que?

Narcisismo e ideal de eu

Hefestos era um deus grego filho de Zeus e Hera – segundo alguns mitólogos só de Hera com o auxílio do Vento – que nasceu muito fraco, com as pernas tortas e muito finas. Na *Ilíada*, Homero faz referência ao poder do deus em vários momentos, mas sempre o designa como o ilustre coxo. Hera ficou envergonhada de ter gerado um filho tão feio e disforme e o jogou no mar a fim de que eternamente ficasse escondido nos abismos. Foi recolhido por Tétis e Eurínome, as filhas do Oceano e, durante anos viveu cercado do cuidado das duas, numa gruta profunda, ocupado em fabricar-lhes brincos, broches, anéis. Não é uma excelente metáfora que um ser tão marcado pela fealdade se tornasse um criador de tantos ornamentos? Tantos objetos agalmáticos?

A resposta é que o homem mutilado, disforme, deficiente físico e mental, destoava do ideal, colocando-se como um obstáculo à fórmula grega de "fazer sua a beleza".

Commelin (1983) salienta que esse deus tinha muitos templos em Roma e vários monumentos lhe foram feitos, mas quase todos os artistas esculpiam-no com vestes até os joelhos e suprimindo a deformidade nas pernas. Além de Hefestos, era designado por vários nomes, como Tárdipes (o que anda devagar), Colapódion (que tem pés tortos,

zambros, coxos) e Anfigies (que coxeia dos dois pés).

Agora acreditamos poder responder à questão que formulamos acima, na qual perguntamos o motivo por que a cidade grega perfeita era aquela sem disformes, débeis e mutilados. A resposta é que o homem mutilado, disforme, deficiente físico e mental, destoava do ideal, colocando-se como um obstáculo à fórmula grega de ‘fazer sua a beleza’.

Destoar do ideal é a explicação de Freud para toda a negação da sexualidade das crianças que os pais fazem. E este é um ponto importantíssimo: os pais renovam todos os privilégios e reivindicações infantis, que já haviam abandonado, em favor da criança. Se o pai não conseguiu ser um grande médico, agora seu filho o será. Se a mãe não conseguiu ter toda a beleza como almejava, agora sua filha será uma beldade em seu lugar.

“A criança terá mais divertimentos que seus pais; ela não ficará sujeita às necessidades que eles reconheceram como supremas na vida. A doença, a morte, a renúncia ao prazer, restrições à sua vontade própria não a atingirão; as leis da natureza e da sociedade serão abrogadas em seu favor; ela será mais uma vez realmente o centro e o âmago da criação – ‘sua majestade o bebê – como outrora nós mesmos nos imaginávamos. A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram – o menino se tornará um grande homem e um herói no lugar do pai, e a menina se casará com um príncipe como compensação para sua mãe” (FREUD, 1976[1914]: 108).

O grande problema surge a partir do momento em que por alguma deficiência que lhe é peculiar, o filho é visto como impossibilitado de realizar esses desígnios parentais. Freud afirma que os pais projetam na criança seu ideal e para esse ideal vai todo o amor de si. Assim, uma pessoa erige em si mesma um ideal com o qual mede seu eu e assim o ideal condiciona o recalque. Explicando melhor: quando nos deparamos com algum desejo em nós que ameaça nosso ideal, nós o excluímos, proscrevemos. A forma de excluí-lo da consciência é recalando.

Chegamos até aqui para fazer a analogia da eugenia dos gregos com o recalque para a

psicanálise: em ambos os casos há uma tentativa de afastar a ameaça ao ideal. Com relação à ameaça que os sujeitos disformes e mutilados faziam à *aretê*, espartamos mandavam-nos ao *Apótecas*. Para a psicanálise, o que ameaça o ideal é mandado ao inconsciente. Talvez abandonar no *Apótecas* fosse mais eficiente, pois não há retorno. No inconsciente é um semi-abandono, pois o proscrito insiste, retorna, faz questão. Enfim, continua ameaçando.

O deficiente é o estranho?

Imediatamente, diante de uma criança (ou adulto) mutilada, cega, surda ou com uma deficiência mental, deparamo-nos com o que é diferente e tal percepção inquieta-nos. Diante desse outro, o vemos como estranho e diferente. Freud afirma que ao estranho tenta-se subjugar ou exterminar. Mas diz também que o estranho só nos incomoda porque é 'estranhamente próximo', demarcando que quando algo nos soa estranho está relacionado a um conteúdo recalcado. A partir desse ponto, surge a questão: se o deficiente inquieta seu próximo, não será porque ele – no caso o professor e/ou técnico em Educação Especial – enxerga na deficiência do outro seu próprio desamparo?

Fédida sustenta que o deficiente é “*sempre o sobrevivente, o que escapou de um cataclismo, de uma catástrofe que já se produziu e que ameaça interiormente, que nos pode acontecer*” (FÉDIDA, 1984: 145).

Em 1919, Freud escreveu um trabalho intitulado *O estranho*, no qual relaciona o tema do estranho com o que é assustador, com o que causa medo e horror. Atribui à estranheza uma ambivalência que remonta aos medos infantis, a um desejo ou simplesmente a uma crença infantil. Freud define o estranho como uma representação insustentável, que foi recalcada e tenta retornar à consciência. E para cada sujeito o que deveria ter permanecido oculto e sempre retorna é a angústia de castração.

Poderíamos então inferir que o lugar ‘estranho’ para o próprio sujeito é seu incons-

ciente, esse lugar outro. Freud afirma um lugar outro para o próprio sujeito que sonha, um lugar do qual ele não tem conhecimento senão por meio dos sonhos, de lapsos, chistes e sintomas. Lacan vai tomar a obra freudiana a partir daí para dizer que o

Lacan diz que o inconsciente é o capítulo esquecido da história do sujeito, ocupado por um vazio ou por uma mentira, o capítulo censurado.

inconsciente manifesta-se como tropeço, desfalecimento, rachadura. Alguma coisa é dita, pronunciada e estatela-se, o que faz o próprio sujeito que a diz sentir-se siderado pela sua fala e escutá-la com estranheza. O inconsciente realiza-se como um achado, por que não dizer, um ‘achado estranho’. Lacan diz que o inconsciente é o capítulo esquecido da história do sujeito, ocupado por um vazio ou por uma mentira, o capítulo censurado. É o que faz com que o ser humano seja um “*estrangeiro aqui como em toda parte, casual na vida como na alma*” (PES-
SOA, 1959: 86).

Discordamos completamente da posição sustentada por muitos educadores de que o deficiente deixará de ser o diferente e o estranho à medida que a ciência se desenvolva. Estes acreditam que as novas tecnologias facilitarão a vida do deficiente físico, que assim poderá se locomover mais facilmente, que a evolução da genética permitirá diagnósticos e tratamentos mais precisos. Não duvidamos da evolução na compreensão da morbidez e menos ainda dos avanços tecnológicos que virão, mas sim que não está aí o cerne do problema da educação e nem da Educação Especial.

Quando surgiu para nós a questão que iríamos delimitar como nosso objeto de pesquisa, acreditávamos que entenderíamos o assistencialismo na Educação Especial, denunciado por tantos educadores, a partir da questão de como o professor via o aluno deficiente. Quem é o deficiente para aquele que o educa? O professor diante do aluno deficiente depara-se com suas próprias deficiências e com seu desamparo espelhado no aluno. Diante do aluno deficiente, que coloca um limite maior à transmissão do saber, o pro-

essor sente-se mais desamparado, claudicante no seu ofício.

A educação e o desamparo

Em *O mal-estar na cultura* (1930) Freud nos mostra que o outro é, em primeiro lugar, sempre uma ameaça e não apenas o deficiente. Esse é o lugar estrutural no qual o sujeito coloca seu semelhante, o amor vindo como apaziguador desse impulso de destruição que temos com relação ao nosso seme-

Para a psicanálise, a verdadeira deficiência humana é a castração, inapagável e maior, que uma cegueira e mutilação só fazem evocar.

lhante. “É precisamente porque *teu próximo* não é digno de amor, mas pelo contrário, é *teu inimigo*, que *deves amá-lo como a ti mesmo*” (FREUD, 1976[1929]: 132). Seja ele portador de uma deficiência ou não. Com o deficiente essa ameaça fica mais evidente, às claras, como espelho à nossa castração: “a catástrofe realizada”.

No texto *Reflexões sobre a guerra e a morte* (1915) Freud afirmou que nossa atitude de negação da morte desmorona diante das condições da guerra, que nela nos vemos confrontados com nossa finitude, de que devemos à natureza nossa própria morte. Caem por terra nossas ilusões, que tínhamos acolhido porque nos poupava sentimentos desagradáveis. Chamou atenção à ambivalência diante da morte de entes queridos: se é tão difícil para um sujeito reconhecer a morte dos seus entes queridos é, não apenas pelo amor a eles, mas porque não pode reconhecer a si mesmo como mortal.

Propomos transpor esse mecanismo freudiano de negação da morte para entendermos a negação da deficiência. Por um lado, situar a deficiência no outro, protege o professor e técnico em Educação Especial do encontro com o que chamamos ‘sua deficiência’, sua angústia de castração e isso pode trazer-lhe certo júbilo – ‘entre mim e ele, a catástrofe realizou-se nele’ – por outro, tal júbilo não se sustenta, uma vez que a deficiência do outro evocará em espelho seu pró-

prio desamparo, e uma negação terá de ser constantemente reassegurada.

Pretendemos agora avançar um pouco mais o conceito de deficiente. Para a psicanálise o que é recalcado é que a catástrofe, seguindo a orientação de Férida, é realizada em cada um de nós, cada sujeito é submetido à castração, dividido, não-todo. Apesar de alguns sujeitos terem uma perda visual, auditiva ou um déficit intelectual, ou ainda alguma mutilação, há um desamparo ao qual todo sujeito é submetido. Em *Projeto para uma psicologia científica* (1895) Freud afirma que, a princípio o organismo humano é incapaz de uma ação específica que o levaria a alcançar uma experiência de satisfação, precisando de

ajuda alheia para tal, “o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais” (FREUD, 1976[1895]: 422). Assim, o desamparo inicial criará a necessidade de ser amado que o acompanhará por toda a vida.

Ao desamparo fundamental do humano, Freud chamará de castração, um rochedo diante do qual, tal como o de Sísifo, nunca nos libertamos. Para a psicanálise, a verdadeira deficiência humana é a castração, inapagável e maior, que uma cegueira e mutilação só fazem evocar. Diante de suas deficiências, todo ser humano é como Édipo: “Será que é no momento em que não sou nada é que me torno um homem? (SÓFOCLES, 1998: 171).

Victor Hugo afirmou em *Os miseráveis* que a educação é como uma centelha a trazer luz à escuridão na qual vive o ser humano. É exatamente esse o sentido que Freud dará a ela: uma barreira contra o desamparo. Não apenas a educação, mas a própria cultura assim se constituirá: exigirá que cada sujeito aprenda a renunciar aos seus impulsos egoístas para que possa viver com os outros. Trocará a moeda de sua voracidade de gozo pela demanda de amor.

Conclusão

Freud disse-nos que a cultura só foi alcançada por meio da renúncia à satisfação pulsional, aprendemos a valorizar o amor e a sacrificar nosso ódio e rivalidade com outro

pelo desejo de ser amados e de amar. Então, se afirmamos que o professor e técnico em Educação Especial sentem-se ameaçados diante do deficiente, porque nele vêem seu próprio desamparo, isso não significa desqualificar seu trabalho. Não significaria exatamente o oposto? Uma tentativa maior de fazer laço social, que desse ponto de ameaça e desamparo, um trabalho, um saber pode ser construído?

Mesmo com o avanço da ciência, com o progresso tecnológico, os conflitos que tomam conta da educação, mais especificamente da Educação Especial, persistirão. O homem é o ser do conflito. Ou mais, ainda: o conflito é o ser do humano. Nas atitudes objetivas, assépticas, científicas, o professor não encontrará saída para seus impasses. Se a psicanálise pode trazer uma contribuição à educação, é mostrando que na relação entre professor e alunos, sejam deficientes ou não, só se transmite o que estiver ligado a *eros*.

Mesmo com dúvidas - integrar ou institucionalizar? - com recuos, mas também avanços, o professor não deve ceder

no seu desejo de transmissão de um saber ao aluno. Que ele não recue do que o aflige, do que ele evidencia como o seu desamparo. 'Aquiles sem seu calcanhar seria insuportável'. "Uma educação possível será aquela sem iluminados, sem profetas, sem missão a cumprir. Quem estiver disponível à sua prática, também deverá estar disposto a sair do lugar da onipotência, para ocupar o lugar do 'claudicante'" (LOPES, 1998: 68).

O título desse trabalho é uma referência a frase com a qual Freud termina seu trabalho *Além do princípio do prazer*. "Aquilo que não podemos alcançar voando, devemos alcançar mancando. O Livro nos diz que não é pecado mancar" (FREUD, 1976[1920]: 85). Temos a pretensão que nosso trabalho traga um pouco de veracidade e honestidade - única possibilidade de alguma transformação - ao debate da Educação Especial e que, até mesmo em suas deficiências, nos aspectos nos quais é claudicante, possa ser abertura para novas pesquisas.

BIBLIOGRAFIA

ANACHE, Alexandra A. *Educação e deficiência*: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência visual". Campo Grande: Editora da UFMS, 1994.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHA, Márcia S.C.N. *Psicanálise e educação*: laços refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo e Editora UFMS, 1998.

BUENO, José Geraldo. *Educação Especial Brasileira*: integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: Educ, 1993.

COMMELIN. *Nova mitologia grega e romana*. São Paulo: Tecnoprint, 1983.

FÉDIDA, P. *A negação da deficiência*. In: D'Ávila Neto. *A negação da deficiência, a instituição da diversidade*. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, 1984.

FREUD, S. *Projeto para uma psicologia científica* (1895). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Vol I. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

———. *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1915). *Ibid*, vol. XIV.

———. *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915). *Ibid*, vol. XIV.

———. *O estranho* (1919). *Ibid*, vol. XVII.

———. *O Mal-estar na civilização* (1930). *Ibid*, vol. XXI.

JAEGER, W. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes/UNB, 1989.

KITTO, H. D. *Os gregos*. Coimbra: Ed. Coimbra, 1990.

LACAN, J. *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicanalítica*. In: Escritos. México: Siglo Veintiuno Editores, 1984.

———. *Seminário 8: a transferência*. Rio de Janeiro: JZEitor, 1992.

PESSOA, F. *Poesia*. Nossos clássicos. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1959.

PLATÃO. *República*. 7ª ed. São Paulo: Atena Editora, 1959.

———. *O banquete*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

QUINET, A. *O eu e o outro no espelho*. In: Atas das II Jornadas Clínicas: O imaginário na clínica das neuroses. Rio de Janeiro: EBP/RJ, 1994.

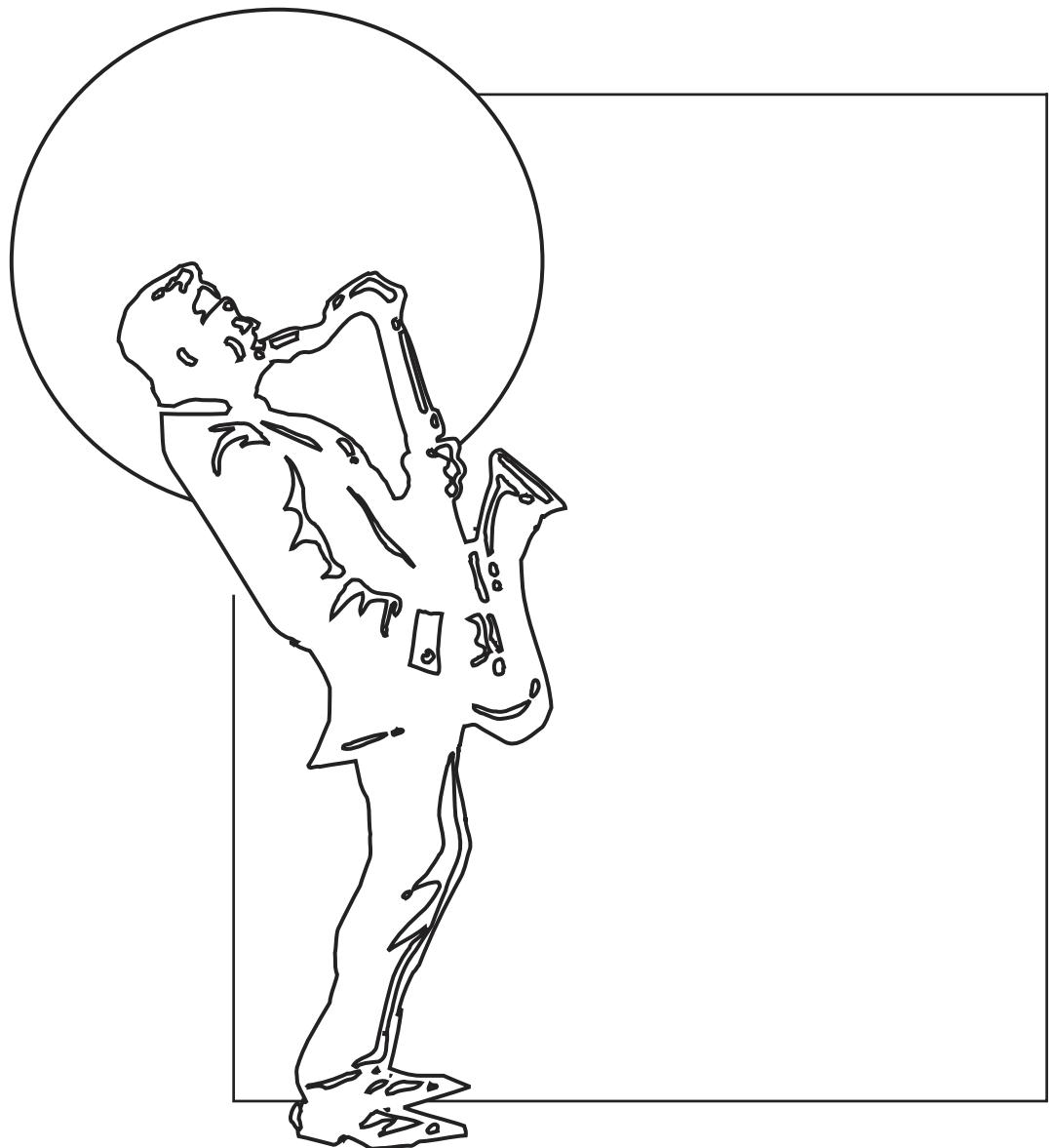
RIBEIRO, M. A. *Analisa-se uma criança*. Conferência inédita, proferida em maio de 1999 em Campo Grande. Anotações pessoais.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. 8ª ed. Rio de Janeiro: JZEitor, 1998.

Em lugar da antiga antinomia entre indivíduo e sociedade propõe-se a aceitação da dialética entre o compartilhamento da tradição comum a todos e as contribuições pessoais de cada um.

Esta proposição, no campo educacional, conduz ao respeito aos afetos do indivíduo, harmonizados com os conhecimentos socialmente libertadores. Para uma analogia do processo, buscou-se analisar a educação musical informal tal como se dá no interior da comunidade jazzística.

Palavras-Chave: Jazz, Psicanálise, Educação, Comunidade, Improvisação.



Instead of the erstwhile antinomy between individual and society we propose a dialectic between the sharing of the tradition common to all and individual contributions. In the field of education, this proposition leads to respect for the individual's affections harmonized with socially liberating knowledge. For an analogy of the process, an attempt was made to analyze informal musical education within the jazz community.

Key words: Jazz, Psychoanalysis, Education, Community, Improvisation.

Educação, Razão ou Sensibilidade?

Álvaro Neder

When I look I am seen, so I exist
D. W. Winnicott

Editor para música brasileira
do All Music Guide, músico,
produtor radiofônico.

Mestrando em
Educação/UFMS.

A oposição entre “o instinto e a sociedade, oposição quase tão antiga quanto o próprio pensamento” (Laplanche apud Bacha, 1998 : 124), remonta aos gregos, passando por Rousseau, Nietzsche, Freud e Lévi-Strauss. Vivemos hoje ainda sob o signo desta dicotomia que continua opondo pulsão/sociedade, instinto/lei, natureza/cultura, indivíduo biológico/coerção social, adulto/criança. Na educação, a crença na supremacia do social sobre os afetos do indivíduo faz com que a idéia de que se possa aprender através da sensibilidade seja quase imoral. Pelo contrário, a escola se torna “o purgatório das paixões” (Bacha, 1999), e o faz sob as ordens da ciência moderna. Será que a única maneira de fazer ciência é através do expurgo à sensibilidade?

Na antigüidade grega, em que pese a vigência ali da dualidade indivíduo *versus* social, não se estabelecia oposição entre paixão e conhecimento, razão e sensibilidade. A ciência (que já se configurava como tal, ainda que não fosse conhecida por este nome) e a arte eram postas como inseparáveis. A música, como toda arte, era vista como parte integral da vida a ligar o transitório com o transcendental. E a ciência, por sua vez, profundamente comprometida com a ética, tinha como seu propósito elucidar as unidades fundamentais que explicam a função e o significado do mundo fenomenológico — não em perseguir resultados concretos e palpáveis. Em outras palavras, para os gregos, a ciência, a

música e a alma humana eram aspectos do eterno. Neste ponto, é elucidativo mencionar que, para Platão, tudo que o olho pudesse ver era ilusório, enquanto quase toda a ciência moderna ensina que tudo o que existe é o que podemos ver e tocar — mesmo que seja através de radiações.

Para os gregos, a ciência, a música e a alma humana eram aspectos do eterno.

A música teria para os gregos as funções, em si racionais, de instilar patriotismo, trazer auxílio em tempos de sofrimento, estender o plano das idéias a uma compreensão da realidade metafísica, e assim por diante. Já a ciência, para estes mesmos, apresentava um elemento espiritual, estético. Elucidando a ordem subjacente ao caos aparente, iluminando a criação e as leis que a governam, quer dizer, ouvindo a *música das esferas*, o cientista fazia um trabalho tão belo quanto o de um músico, um pintor ou escultor.

Em Fedro e, sobretudo, no Banquete, através de Diotima, Platão privilegia a paixão amorosa, o Eros, não só como a base sobre a qual se apóia todo projeto de conhecimento, como também o fundamento de tudo quanto possa ter importância para o ser humano. Fora da antigüidade essa relação do amor, da paixão, com o conhecimento, sofre um expurgo, e a ciência é vista apenas como conquista intelectual. Com exceção de Spinoza, para quem “o conhecimento de terceiro gênero, intuição verdadeira, é *amor Dei intellectualis*, amor intelectual pela substância (e ainda cabe observar que o termo *intellectualis* atenua singularmente o termo amor)” (Castoriadis, 1999:137), de Descartes a Husserl e Heidegger, passando pela filosofia anglo-saxã, todos afirmam o intelectual como único determinante do processo de conhecimento.

Deve-se notar que tal abolição do prazer foi uma marcada preocupação do período moderno. A modernidade liquidou as paixões e a sensibilidade da educação com Comênio; do sistema de produção com as fábricas, que acabaram com o artesanato; e do conhecimento, com a ciência experimental.

Uma das razões desta obsessão seria a crise trazida pela substituição da autoridade da Igreja pelo desejo de autonomia do homem. Já não mais regido pela instância eclesiástica, e sim pelas necessidades do capital, o indivíduo moderno volta-se para a ciência, elegendo-a como guia para a concepção de um novo homem, que exerce pleno domínio sobre sua mente e vontade. Racionaliza-se a produção, evita-se desperdícios e concentra-se a riqueza. Neste projeto, a paixão se interporia entre o sujeito e o conhecimento, fazendo aquele seguir uma trajetória caprichosa. A ciência da produção demandaria a frieza e o distanciamento; portanto, o expurgo das paixões.

Na sociedade de massas moderna, as rigorosas necessidades que o capital apresenta, e as exigências impostas pela economia industrial que implicam na tecnificação da vida social e individual, desde cedo mobilizaram o interesse da ciência que se constituía, tornando-se seu objeto. A oposição indivíduo/sociedade emergiu com toda força numa sociedade massificada, pois nunca antes houvera necessidade de atender a uma demanda tão expressiva. Convocada a estabelecer os procedimentos produtivos mais *racionais* para a sociedade moderna, a ciência opta desde o início pela sociedade, o que implica automaticamente na repressão aos afetos individuais.

O Romantismo, como movimento artístico e ideológico contemporâneo à Revolução Industrial, é a reação a este privilégio do social a oprimir o indivíduo. Através de uma gama extensiva de autores tão dispare quanto Rousseau e Mary Shelley (*Frankenstein*), para ficar só na literatura, reafirma-se a essência benfazeja e pura do indivíduo, logo conspurcada pela sociedade. Pregavam a recusa do indivíduo em misturar-se à massa, mesmo que isso acarretasse sua ruína e morte. Realmente, um romântico *ideal*.

A escola se faz presente no esforço produtivo massificado, e, obedecendo à nova ciência do contar, medir e pesar, da ciência do maquinismo inflexível, frio e impessoal, surge a moderna concepção de ensino. “Priorizando o social”, interdita a sala de aula à sensibilidade e institui a rígida aridez da metodologia desenvolvida por uma ciência que

vê o afeto com maus olhos e idealiza a educação como um relógio preciso e imperturbável.

Não tardou a nascer a reação, no século XX, na forma das escolas ditas *alternativas*, que, da antinomia *indivíduo versus social*, faz sua opção pelo indivíduo, negando qualquer imposição, propondo uma liberdade total, uma prevalência dos afetos sobre os conhecimentos, que constituíram uma experiência fracassada, no dizer de vários alunos daí egredidos. O maior expoente desta vertente educativa foi *Summerhill*, escola de A. S. Neill.

Sem defender nenhum saudosismo, aceitando provisoriamente a moderna sociedade de massas, no entanto, a consideração insofismável de que se deve promover à produção em larga escala como único meio de prover a subsistência das populações (na expectativa de uma distribuição mais justa desta produção, junto com menor ênfase do consumismo vazio, num futuro próximo), não implica necessariamente na repressão ao indivíduo nem na recusa aos conhecimentos.

Não há por que endossar a velha oposição indivíduo/sociedade que reprime os afetos do indivíduo ou lhe nega o saber libertador. O indivíduo pode assimilar e desenvolver conhecimentos sem negar-se à paixão, aos afetos; pode produzir bens e serviços sem estar “submetendo-se a um maquinismo estranho e incompreensível ao qual só lhe cabe adaptar-se” (Winnicott). Para que possa viver uma relação criativa com o mundo, o indivíduo precisa *brincar* ali — qualquer que seja sua idade. A opção ao viver criativo é a patologia: a psicoses é o preço pago para anular um mundo que só se dá a perceber através de sua dura face feita só de exigências de submissão.

Psicanálise e educação

Laplanche, em *Problemáticas I: Angústia* (1987), nos proporciona a comprovação, através da ciência psicanalítica, de que o indivíduo não se opõe ao social, em sua raiz biológica. Retomando daí, Bacha descobre em Laplanche as bases de uma educação baseada na sensibilidade, a partir da leitura revolucionária, por este autor, da teoria psicanalítica clássica.

Para ele, o superego possui uma origem pulsional, e a pulsão uma origem social. Esta

afirmação é suficiente para deslocar o eixo da discussão, descentrando-a rumo a uma noção integradora de indivíduo e sociedade.

Laplanche sugere que entender o superego e as defesas como estando apenas do lado social, e as pulsões como reduzidas ao biológico, é uma visão “mecanicista”. Ao contrário, entende que “as interdições mais ferozes encontram suas raízes no (...) sadismo do *id*” (Laplanche apud Bacha, 1998 : 125).

A aplicação da pesquisa de Laplanche no campo da educação, por Bacha, está descrita em seu livro *Psicanálise & Educação: Laços Refeitos* (Bacha, 1998). Aqui, nos restringiremos a refletir sobre seus resultados.

O que nos importa é saber que Laplanche conclui que o instinto de conservação é inoperante no bebê, até que a socialização, ao recriar sua psique, venha a ativá-lo. Sendo assim, o que possibilitaria sua sobrevivência? O amor. O amor que inicialmente sua mãe lhe dirige, e que ele passa a sentir por sua mãe e por si mesmo. O amor que sente por si mesmo é refletido pela mãe através do olhar (tal como ressalta Winnicott em nossa epígrafe) — o que é o mesmo que ocorre na via adulta: continuamos sendo criados e recriados através do reflexo pelo qual o outro nos significa.

Baseando-se na teoria da sedução generalizada de Laplanche, Bacha (1998) identifica e reconhece um aspecto da educação

Continuamos sendo criados e recriados através do reflexo pelo qual o outro nos significa.

encoberto pela adaptação, pela repressão, pela sugestão e pela idealização: a *sedução*.

Se o bebê é mantido vivo por causa do amor que a mãe lhe dirige, e não por causa do instinto de autoconservação (*adaptação*), não há razão para abandonar a sensibilidade na educação, rumo a uma suposta necessidade adaptativa. Pelo contrário, a educação para a criatividade deve ocorrer através da sensibilidade. Winnicott reforça esta tese, ao postular que no brincar se dá “a única forma de ser criativo” (Winnicott, 1997, 54).

Assim, Bacha está longe de defender o assédio sexual ou qualquer tipo de alusão sexual na relação professor-aluno. Apenas

ocorre que a psicanálise não faz distinção entre a energia necessária para aprender a falar ou escrever uma língua, e a energia sexual. O aprendizado se dá a partir do afeto com que o estudante investe seu objeto, os conteúdos escolares, as manifestações artísticas. Da mesma forma, quase toda a realização humana criativa ocorre através deste investimento afetivo, que tem cunho sexual.

Se o empreendimento não está ligado ao prazer daquele que nele se engaja, esta ação está baseada na *repressão* ou na *adaptação*, na submissão a uma imposição — e o ser humano tem uma capacidade limitada de suportar a submissão, limite que demarca a fronteira entre sanidade e doença. Daí que a educação tem o papel de possibilitar este encantamento, esta sedução dos conhecimentos, propiciando uma relação criativa e integradora com os mundos do fazer, do pensar e do sentir.

Não é o professor que seduz. Sua relação apaixonada com os conhecimentos é que pode provocar efeitos sedutores. E não se antagoniza assim os ideais sociais: não se trata de uma opção pelo indivíduo, aos moldes de *Summerhill*, mas a uma visão integradora entre necessidades produtivas tanto do indivíduo como da sociedade, e dos afetos e sensibilidade do indivíduo.

É preciso ressaltar que não se está propondo uma mágica panacéia. Na educação pela sedução também se encontra a

paixão. A noção de *adulto sedutor*, da qual em primeiro lugar deve ser extirpada toda a sugestão de assédio sexual, não se refere a um professor-psicanalista, nem mesmo a um professor que tenha conhecimentos de psicanálise. Significa, entre outras coisas que vêm sendo aqui mencionadas, ter um domínio seguro sobre os conhecimentos, e uma relação apaixonada com seu objeto. Esta relação apaixonada poderá promover efeitos sedutores, envolvendo educandos na busca pelo desenvolvimento intelectual e artístico, através do reconhecimento do importante papel da sensibilidade no contexto educativo — e principalmente, na *vida* de cada um. E isso não é novo, felizmente. Professores criativos, apaixonados pelo conhecimento e pela arte, através da história da educação têm encantado e estimulado seus alunos, que, *seduzidos*, despertados, *iniciados* num mundo vibrante e vivo, têm condições de preencher suas existências com o sentido renovador do descobrir e do criar.

A educação como sedução

Dados os impasses sobre os quais se debatem as escolas modernas, haveria uma resposta mais adequada às aspirações dos professores à pergunta “o que é educar”? Que representasse uma alternativa à opção opositiva entre indivíduo e sociedade? Que visasse o desenvolvimento pela sensibilização,

e não o adestramento repressivo, sem esquecer das necessidades produtivas tanto de um quanto de outro? Que privilegiasse o professor *virtuoso* em sua arte, capaz de estimular a

busca pelo conhecimento através do domínio que exerce sobre o mesmo? Que possibilitesse uma relação amorosa, não-utilitarista, entre sujeito e conhecimento?

Para Bacha (1998), educação é *sedução*. À luz da teoria da sedução generalizada de Laplanche, entende a educação como um processo dependente da ação do outro, ao contrário das abordagens científicas que propõem um ser que é fruto exclusivo do biológico.

Educação passa a ser então uma arte, onde se reconhecem as marcas que identificam cada diferente universo individual. Esta educação recupera a importância fundamen-

Educação passa a ser então uma arte.

idealização, e na educação adaptativa também se encontra a *dimensão iniciática* (Bacha, 1998) da educação pela sedução — o que é comprovado pela existência de professores apaixonados pela educação e pelos conhecimentos que veiculam, professores criativos e imaginativos, que identificam-se como artistas, não como carcereiros, numa região estética situada fora do campo das aspirações asceticamente científizantes (*idealização*) que têm dominado a escola.

A natureza intrínseca da *paideia* distingue entre a mera instrução ou treinamento profissional e a formação do ser humano. Para o professor, educar sempre foi uma arte, uma

tal da experiência cultural no processo (e no avanço) da aprendizagem, negando o caráter autônomo do bebê sensório-motor piagetiano. Em suma, para Bacha, educar não é apenas prescrever, adestrar ou disciplinar; é *seduzir*, o que implica em iniciar o educando no cultivo de uma sensibilidade. A partir da *paixão* despertada pelo processo educacional, o educando desenvolve sua autonomia e singularidade.

A aquisição de qualquer conhecimento ou habilidade passa a se subordinar, nessa perspectiva, ao desenvolvimento da *criatividade*. Vista não na acepção tradicional, que a associa apenas às construções artísticas e intelectuais, mas como algo que deve fazer parte integrante do ser humano em todos os momentos, opondo-se à *submissão*, esta postura extremamente empobrecedora do ser diante da vida.

A noção do artesanal, do que é preparado carinhosamente para atender a seres humanos específicos, adquire aqui grande relevância, em contraposição à impessoalidade da escala industrial em que são elaborados hoje artigos para consumo, entre eles a educação.

Abdicando tanto do papel de omissos quanto do de carcereiro, através destes conhecimentos, o professor sedutor inicia o educando em uma nova sensibilidade: o prazer de aprender. Não pretende moldar peças de uma engrenagem social, mas promover um ser humano crítico que continuamente se interroga sobre o próximo passo à luz de suas características singulares.

Conceitos psicanalíticos importantes para a educação

1. TRANSFERÊNCIA

Em *A interpretação dos sonhos*, de 1900, Freud utiliza pela primeira vez a palavra transferência, descrita ali como o processo pelo qual alguns acontecimentos do dia, chamados por ele de restos diurnos, eram *transferidos* para o sonho, sendo modificados pelo trabalho do sonho. Um rosto visto de dia era transferido para o sonho, com alguns aspectos modificados, parecendo mais jovem, mais velho, etc.

Depois, Freud percebeu que a transferência não ocorria só nos sonhos. Os pacientes transferiam “restos” de sua existência para a figura do analista, como se este encarnasse a essência de outras pessoas, que, ainda que modificadas na aparência, ainda inspiravam os mesmos sentimentos originários. Por

A transferência é uma manifestação do inconsciente.

exemplo, num certo ponto da análise, o paciente relacionava-se com Freud como se este fosse seu pai. Mesmo que Freud nunca tivesse agido de forma autoritária, este paciente podia mencionar temer que Freud o espancasse. Sabendo que nada em sua atitude poderia ter inspirado tal temor, Freud concluiu que isto só poderia se dar pelo fato de que o paciente estaria transferindo seu pai para ele.

No entanto, este processo se dava sem que fosse percebido pelos pacientes. Logo, Freud constatou ser este um processo inconsciente. Assim, a transferência é uma *manifestação do inconsciente*, que justamente por isso constitui um bom instrumento de análise deste inconsciente.

Definindo a transferência como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, Freud entendia que ela podia se dirigir tanto ao analista como a *qualquer pessoa*. Trata-se de fenômeno comum a qualquer relação humana, e Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno.

No epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, de 1901, ele afirma sobre transferências:

São reedições dos impulsos e fantasias despertas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizer de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Esta é a situação que ocorre no campo da educação: o educador pode tornar-se objeto da transferência de educandos, que nele

depositam as experiências primitivas vividas com seus pais, ou outras pessoas significativas.

Posteriormente Freud proporcionou elementos para avançar no entendimento da transferência, através de *A interpretação dos sonhos*. Como o sonho é uma manifestação do inconsciente, qualquer outra de suas ma-

ção exata do desejo de que foi investido por ele. A determinação destes fenômenos inconscientes é função do analista, e não do professor. Basta que ele tenha consciência do processo, e aceite este investimento, eximindo-se de utilizá-lo com fins manipulativos. Isto demanda uma certa generosidade, pois o professor sabe que a ascendência que exerce não é motivada por sua imponência ou autoridade, mas por estar “representando” os pais do aluno, ou outra figura significativa para ele.

A questão fundamen-

tal que permanece é: como conduzir o aluno desta situação de heteronomia para a autonomia? A situação mais comum é que o professor, investido pelo desejo do aluno em uma posição de ascendência sobre este, passa a impor a ele seu próprio desejo, configurando uma relação de idealização. Neste caso, instala-se a manipulação, com suas consequências.

2. IDENTIFICAÇÃO

É o assumir, na própria personalidade, características de outra pessoa, por que tal ato propicia a resolução de alguma dificuldade emocional. Quando uma criança imita um músico, trata-se de uma profunda *incorporação* da personalidade deste, um esforço para estabelecer uma identidade, de onde poderá resultar seu estilo pessoal.

A construção de nossa personalidade ocorre de maneira similar à de um estilo, no sentido literário: a escolha pessoal de palavras, estrutura de sentenças, e até mesmo idéias.

Para construir um estilo nesta ampla acepção, é necessário retirar o essencial de muitas manifestações daquele estilo, da mesma forma que se pode abstrair um tema musical a partir de suas variações.

No caso do jazz, como da música em geral, e de toda arte, a questão do estilo é primordial, e presta-se de forma privilegiada ao entendimento da identificação. A cada improvisação, o músico deixa para trás centenas ou milhares de escolhas a partir das quais pode-se estabelecer padrões de constância ou diferença. O educando identifica-se com o estilo de seu ídolo e passa a *comê-lo*, alimenta-se de sua identidade, como forma de desenvolver sua própria identidade.

As atitudes do professor serão recebidas dentro deste campo inconsciente, e a objetividade passa a ser um conceito insólito.

nifestações segue as mesmas regras — caso da transferência. O sonho sofre a interferência do desejo do sonhador, como no caso do indivíduo que sonha estar descendo a uma tumba etrusca — na realidade, o conteúdo deste sonho poderia ser a própria morte daquele que sonha, com o desejo dele conseguindo modificar a forma, proporcionando uma agradável experiência estética. Assim, no contexto educacional, a transferência se realiza quando o *desejo de saber* do aluno se liga a um elemento particular, a figura do professor.

O importante desta noção, é saber que o desejo inconsciente do aluno pode tomar o professor, esvaziá-lo de sua identidade real, e atribuir-lhe um sentido que interessa a este desejo. Se não fosse o poder, geralmente paterno, que institui esta assimetria na relação educacional ao dirigir-se para o professor, dificilmente seria possível tal relação existir. Mais poderosa que as ameaças de penalização e sanção escolar, a transferência garante a atenção e respeito do aluno pelo mestre. Mas, e se a relação de determinado aluno com seu pai for de ódio irreprimível? Isto deve dar o que pensar a professores que encontram inusitadas e inexplicáveis resistências em certos alunos.

O fato de que o aluno atribui ao professor um sentido outorgado pelo desejo, isto significa que ele passou a fazer parte do terreno do inconsciente do aluno. A partir daí, as atitudes do professor serão recebidas dentro deste campo inconsciente, e a objetividade passa a ser um conceito insólito.

Localizando-se no inconsciente do aluno, é impossível ao professor a identifica-

Nos últimos anos, a expressão “caráter” tem-se subordinado a “identidade”, como “a confirmação do sentimento individual de si-mesmo através de seu pertencimento a uma comunidade”¹ (Mazlish, 1975 : 85). Esta definição volta-se para o interior do indivíduo, para seu próprio sentimento de totalidade, mas também para seu exterior, em que indivíduo e comunidade confirmam um ao outro.

Nas palavras de Freud:

Em geral, o ser humano não consegue tolerar idéias contrastantes e sentimentos em justaposição; é esta busca pela unificação que chamamos caráter² (Nunberg, 1962, I : 236).

Holland (1998) define *identidade* como operação ou procedimento para examinar o estilo no qual indivíduos particulares funcionam. Apresenta três significados simultâneos:

1. uma agência
2. uma consequência
3. uma representação

2.1 Uma agência

O “eu” representado por “uma identidade” é o eu sujeito de sentenças como “eu vejo”, “eu lembro” ou “eu repremo”. Este “eu” tende a desaparecer em discussões abstratas com substantivos como “visão”, “memória” ou “repressão”, uma razão pela qual o abstrair além do sujeito, na filosofia, algumas vezes conduz à confusão. Se “visão” faz a pessoa desaparecer, imagine o que pode fazer a “intertextualidade” ou a “intersubjetividade”.

Identidade, no sentido primário, é o agente iniciando ações que sistematicamente criam identidade. É necessário, portanto, pensar na identidade como um *sistema* (provavelmente um sistema de retroalimentação de processamento de informações). Identidade não é apenas o princípio ativo, agencial, de tal sistema, mas também o *self passivo* que este sistema cria quando interage com o mundo. Daí a identidade ser também...

2.2 Uma consequência

Identidade é o que está sendo criado quando o indivíduo traz uma identidade já existente (identidade no sentido primário) a novas experiências. Aqui se insere a noção de alteridade e todas as suas consequências. Identidade, neste sentido secundário, é o “eu” que resulta do fato de que “eu vejo”, “eu lembro” ou “eu repremo”. Identidade como o que é criado pelo viver é necessariamente correlata à identidade no sentido primário, de agência. Daí que a identidade é, se não paradoxal, ao menos circular. Temos que nos reportar à retroalimentação ou a algo como ela quando desejamos um modelo mais completo. “Desejamos”, ou “modelo”, lembram.

2.3 Uma representação

Identidade é uma maneira de colocar em palavras (ou outro tipo de representação: é o aprendiz expressando em música o estilo de seu ídolo, por exemplo) a dialética de constância e diferença que é a vida humana — e que foi captada, através da fase “consequência”, a partir do *outro*, em uma situação de exposição a ele tão precoce que às vezes não pode ser identificada conscientemente.

Uma pessoa que olha para dentro de outra a partir do “lado de fora”, pode formular para todas as infinitas escolhas pelas quais alguém se manifesta, um estilo unificador, atentando para o que é familiar e para o que é novo em cada nova ação. Estou constantemente reali-

O Eu:
uma agência, uma consequência, uma representação.

zando novas ações, mas trago para cada nova ação minha maneira particular de realizar. Compreendo a constância naquilo que alguém realiza colocando-a contra mudanças. Inversamente, comproendo a mudança colocando-a contra o que não foi modificado.

Poetas têm alertado desde muito para esta dialética unificadora entre constância e dife-

¹ Trad. do Autor. No original, “the confirmation of the individual’s sense of selfhood by his membership in the community”

² Trad. do Autor. No original, “In general, the human being cannot tolerate contrasting ideas and feelings in juxtaposition; it is this striving for unification that we call character”.

rença. Emily Dickinson inicia assim um de seus romances:

Cada vida converge para um centro
Expresso — ou estático³

Este *insight* não ocorre apenas entre poetas. O filósofo Stephen Toulmin usa Newton, Darwin e Freud como exemplos quando observa como os maiores cientistas são freqüentemente

dominados e guiados por uma “visão” simples e duradoura. Bem cedo em suas carreiras, estes cientistas formulam para si próprios, e especificam em textos escritos, um sistema provisório de conceitos e hipóteses radicalmente novos, que podem ser vistos em funcionamento através de todas as suas investigações subsequentes, dirigindo suas curiosidades e influenciando o padrão de suas análises, como um certo tipo de “campo” cognitivo⁴. (Toulmin, 1978 : 335)

Da mesma forma, o esteta Anton Ehrenzweig assinala

como a obra de uma vida de trabalho de um grande artista possui uma coesão interna como cada movimento de uma sinfonia; eles são aparentemente diferentes, e mesmo assim estão elaborando a mesma idéia inspiradora⁵. (Ehrenzweig, 1965: 76-77).

No prefácio de seus ensaios, Camus escreveu:

O trabalho de um homem é nada mais que esta vagarosa peregrinação rumo à redescoberta, através dos desvios da arte, daquelas duas ou três grandes e simples imagens em cuja presença seu coração inicialmente se abriu.

pria personalidade do teorista (Stolorow & Atwood, 1979).

Uma maneira de colocar em palavras esta direção ou padrão característicos — tal como sugere Heinz Lichtenstein — é formular a identidade humana em termos de tema e variações. Quer dizer, se imaginarmos uma vida humana como uma dialética entre constância e diferença, podemos pensar a constância, a continuidade do estilo pessoal como um tema; podemos pensar as mudanças como variações deste tema. Podemos entender outra pessoa como estando vivendo mudanças e variações num núcleo persistente como um músico pode improvisar uma infinidade de variações sobre uma única melodia. É importante manter em mente que este núcleo não está dado, pelo menos em nossa perspectiva. As “duas ou três grandes e simples imagens em cuja presença seu coração inicialmente se abriu”, no dizer de Camus, explicitam um ponto de partida na constituição da personalidade, que não se deu a partir de um desenvolvimento biológico, mas sim no contato com o outro.

Winnicott, espaço e objeto transicionais

Quando olho sou visto, logo existo (Winnicott, 1997 : 114). Este postulado de Winnicott, que serviu de epígrafe ao nosso artigo, é talhado para significar sua teoria, em contraposição

ao *cogito* racionalista. Através da experiência afetiva vivida pela alteridade, dada por meio da especularidade visual, constitui-se o sujeito que é muito mais do que vontade consciente.

a.1 O ESPAÇO TRANSICIONAL

Adiantamos que tudo o que se disser em relação a *mãe* e *bebê* ou *criança* deve ser entendido também como aludindo a *educadores* e *educandos*.

“Quando olho sou visto, logo existo.”

Ou, como o depoimento do romancista Bernard Malamud, “cada romancista escreve um romance em toda a sua vida”. Da mesma maneira, as teorias construídas por grandes teoristas da personalidade como Freud, Reich, Jung ou Rank refletem a pró-

³ Trad. do Autor. No original, “Each Life Converges to some Centre — Expressed—or still—”

⁴ Trad. do Autor. No original, “dominated and guided by a simple enduring ‘vision’. Quite early in their careers, these scientists formulate for themselves, and set down in writing, a tentative system of radically novel concepts and hypotheses, which can be seen at work throughout all their subsequent investigations, directing their curiosities and influencing the pattern of their analyses, like some kind of a cognitive ‘field’.

⁵ Trad. do Autor. No original, “how a great artist’s lifework possesses an inner cohesion like the single movements of a symphony; they are seemingly different and yet elaborating the same inspiring idea”.

O psicanalista D.W. Winnicott fez uma surpreendente descoberta, já nos idos de 1951, que estaria fadada a servir de fundamento a grande parte da psicanálise voltada para a compreensão do fenômeno da *criatividade*. Esta descoberta foi denominada por ele de *objeto transicional*.

Freud já dava as pistas para Winnicott em seu “O poeta e a fantasia”. Ali, indica que a atividade central da criança é a brincadeira, que no entanto é uma atividade muito séria, grandemente investida de afeto. O que não pertence à brincadeira é a realidade, não a seriedade. O jogo é fantasia, e a realidade se imiscui para desiludir. No entanto, para Freud há uma grande diferença entre devaneio onipotente e brincadeira, pois, nesta, a criança se apoia no real, através de objetos que se colocam em seu campo de ação e visão. Assim, para Freud, a realidade é importante para o brincar, pois se presta a essa atividade. E para Winnicott, a realidade é criada pela brincadeira, no espaço interior e exterior. A criança se apoia no real, através das condições afetivamente favoráveis proporcionadas através da mediação do outro, para construir sua própria realidade. Sendo assim, a experiência cultural é real, e se distingue das fantasias conscientes ou não, que caracterizam uma realidade puramente interna. Cultura não é devaneio, e constitui-se através do brincar.

No entanto, até então, a psicanálise se preocupava mais com a realidade psíquica, que é interna e pessoal, e sua relação com a realidade externa. Na contracorrente, Winnicott percebeu, através de sua experiência clínica como psicanalista, a importância das incipientes formulações pelo bebê daquilo que este considera *não-eu*. Quer dizer, ao nascer e durante certo tempo, o bebê não se diferencia de sua mãe, acreditando ser esta parte dele próprio. Aos poucos (e com grande variação nestas seqüências), a sensação erótica despertada pelo seio é reproduzida mais prontamente pelo bebê com o chupar de seu próprio dedo, e a seguir, verifica-se o apego da criança a um bichinho de pelúcia, um brinquedo duro ou mole, um pedaço de seu cobertorinho, enfim, algum objeto que ela reconhece como *não sendo*

parte dela. Este objeto é o *objeto transicional*, e os fenômenos ocorridos nesta área são os *fenômenos transicionais*.

O termo *transicional* se refere à transição sofrida pela criança, de um estado mental em que está indissociada de sua mãe, para a situação de se relacionar com sua mãe como algo que está *fora, separado* de si. Esta área circunscreve fenômenos e objetos que *não são percebidos como parte da criança*, embora também *não sejam parte da realidade externa*. É nesta área, na interseção entre o

A importância fundamental do outro na constituição de ambos, sujeito e mundo próprio.

eu e a realidade externa, que se dá a experiência cultural - incluída aí, obviamente, a dimensão estética e artística. É também onde ocorre o *brincar* - para Winnicott, “a única forma de ser criativo” (Winnicott, 1997, 54). Para ser ainda mais redundante, é uma área de fronteiras indeterminadas, construída pelo indivíduo com a colaboração fundamental da mãe ou figura que desempenhe o papel de mãe.

O brincar é uma atividade espontânea do bebê que não pode ser condicionada a regras. Tomando-se o original inglês, Winnicott refere-se o tempo todo a *playing*, nunca a *game*, explicitando a diferença entre atividade livre e atividade sujeita a procedimentos previstos e transgressões sancionadas num código a ser seguido. Nesse ambiente cultural compartilhado se dá a emergência simultânea do sujeito e do mundo para este sujeito, e “compartilhado” aqui refere-se à importância fundamental do *outro* na constituição de ambos, sujeito e mundo próprio.

Este espaço, ao mesmo tempo psíquico e real, depende de condições favoráveis para que seja possível ocorrer o brincar, ou jogo sem regras. Esta atividade marcadamente improdutiva e sem objetivo depende da mãe “suficientemente boa” para que possa existir. Winnicott opõe o sonhar e o viver ao devaneio, a fantasia. Ao rememorar o sonho e relatá-lo ao outro (o analista), o analisando inscreve o sonho como experiência no espaço do jogo, enquanto o devaneio e a fantasia permanecem exclusivamente como eventos

circunscretos ao domínio psíquico. Já a noção de ilusão ganha, para Winnicott, uma nova acepção.

Sendo assim, Winnicott estabelece a relação mãe-bebê no terreno do jogo, e não no campo fantasmático.

Temos assim uma feliz descrição do fenômeno sócio-cultural. Cada um de nós está imerso em um ambiente transicional, onde uma parte vem de dentro: a criatividade; a outra parte vem do mundo externo: a cultu-

não deixa de ser ao mesmo tempo o objeto físico. Este é nosso primeiro paradoxo.

Mãe e bebê são tanto uma unidade indiferenciada quanto irredutível dualidade. O bebê tanto é o objeto quanto *cria* o objeto. Para isto é preciso que o objeto esteja lá, seja percebido, e venha a desaparecer e faltar, possibilitando que seja alucinado.

Para que este processo ocorra, é necessário um *self* nascente que se constitui a partir de núcleos isolados. O *self* se coloca

como intermediário entre esses núcleos libidinais autônomos, eróticos e agressivos, e o ambiente externo. Sendo assim, Winnicott não explica a diferenciação entre sujeito e objeto como

uma síntese dialética ou transcendental, mas solicita a aceitação de um paradoxo, significado como um processo temporal e permanente entre um *eu* e um *não-eu*.

Assim, a cultura, tal como a percebemos e onde nos encontramos, no mundo adulto, desenvolve-se através da brincadeira. Partimos das primeiras experiências ilusórias, chegamos às atividades adultas, através do brincar, sempre tendo um sentimento de continuidade que é propiciado por um *self* integrador. Para que isso ocorra, é necessário que a criança aprenda a confiar no mundo real. Brincar sozinha, saber que as consequências de seus atos devem-se a seus atos, é fundamental; mas só é possível a experiência bem-sucedida através do outro, que é invisível até que solicitado. Isto é o “ficar sozinho com”. O outro espelha a experiência da criança e lhe dá subsídios para avaliar sua posição no mundo real. Daí dependerá a noção própria de mundo desta criança, traduzida em termos de isolamento/comunicação, solidão/presença, identidade subjetiva/alteridade cultural. Isto nos leva ao segundo paradoxo.

O segundo paradoxo é o uso do espaço transicional para separar, e ao mesmo tempo ligar, o bebê à sua mãe. Isto produz um movimento que se equilibra entre a ansiedade pela separação e a tranqüilização pela ligação.

Conquistando crescente compreensão sobre o mundo, o bebê experimenta um grande prazer — o prazer de criar, de formar idéias, e assim *superar limites* — o limite que o separa e une à sua mãe; triunfa sobre a separação fazendo seu próprio pensamen-

Criatividade - realidade psíquica interna que é dependente do brincar.

ra (o outro, a alteridade). No elaborar esta realidade externa, cultural, através da *criatividade* — realidade psíquica interna que é dependente do *brincar* — construímos nossa experiência e selamos nossos destinos. Se vivemos de forma individual e intransferível, isto é determinado pela nossa relação com o *brincar* e a *criatividade*, realizados dentro do *espaço transicional*, com a colaboração do outro. Aqueles que, ao contrário, vivem em *submissão*, são assobados por um sentimento de inutilidade. Percebem o mundo como um maquinismo incompreensível ao qual só lhes cabe *adaptar-se*.

No caso do bebê, as experiências no espaço transicional dão a ele conhecimento de si próprio — possibilitam que *ele se construa a si próprio*, na mesma medida que constrói o mundo exterior. Através destas experiências o bebê gradualmente se dissocia de sua mãe, o que certamente é uma situação aflitiva para ele. No entanto, o espaço transicional não apenas separa — ele também é a *própria ligação* com a mãe, pois, sem ele, não haveria qualquer separação, e mãe e bebê continuariam partes de um mesmo todo. Como ele liga o bebê à sua mãe, ele tranqüiliza, acalma, proporcionando um equilíbrio à ansiedade trazida pela separação que ele mesmo provoca.

Temos então dois paradoxos: o primeiro é a própria concepção de objeto transicional. De um lado ele é um objeto físico, tangível; mas, enquanto tal, não nos interessa. Só se constitui como objeto transicional na medida em que se torna uma *imagem*, construída pelo bebê. Imagem esta, por outro lado, que

to interagir com o do outro. Essa característica do pensamento humano subsiste em todo o decorrer de nossas vidas.

Ao mesmo tempo, esta situação paradoxal, ambígua, é desconfortável e deve ser suportada pelo bebê. Neste jogo dinâmico entre forças tão poderosas, forja-se no interior do pequeno ser, desde tão cedo, a capacidade para tolerar o *talvez*. Capacidade que será fundamental para o advento da individualidade. A ansiedade trazida pelo paradoxo, pela incerteza, é para alguns intolerável. Induz à aceitação dos dogmas e propicia os reprodutores da criação alheia. Por outro lado, a alta capacidade em tolerar a ansiedade provocada pela ambigüidade distingue as pessoas criativas — tanto no plano geral da existência, como, mais especificamente, no plano artístico.

Caso não se possilite as condições para o brincar, o tênuo vínculo entre *eu* e *não-eu* está sob risco. Não poder brincar equívale a não poder mover-se no campo da cultura. Em face de perturbações dissociativas de ordem mais grave, o indivíduo está imerso num ambiente desestruturado, desértico e incompreensível. O falso *self* submisso emerge, preenchendo o espaço potencial com o que vem do outro. E o que vem do outro adquire nesta situação um caráter persecutório, sendo que o bebê não tem meios para rejeitá-lo. Nestes casos instala-se uma ameaça de aniquilamento, onde o padrão normal de gesto espontâneo seguido por repouso dá lugar ou à rigidez da imobilidade, ou à esterilidade da agitação.

Educação musical e sensibilidade

Portanto, se é impensável a separação total, a separação virtual e paradoxal entre *eu* e *não-eu* é uma experiência ilusória, baseada sobre a confiança, que permite uma separação crescente através do preenchimento deste hiato por símbolos substitutivos do objeto perdido. Além da linguagem falada e de toda outra mediação (tudo o que está em pauta é a relação entre o *eu* e o *outro*) constituinte da vida cultural, temos então que a música é um objeto transicional pleno de pos-

sibilidades para o despertar da individualidade — tanto no campo específico da expressão musical, pelo educando, como no campo geral de sua expressão como ser humano. A música, como tudo o que se apresenta no jogo, é tanto o gesto material que molda o mundo plasticamente, quanto a simbolização daquilo que não se pode apalpar. É empreendimento que não busca a satisfação localizada, pois a excitação local interrompe a atividade lúdica; ao contrário, necessita do repouso possibilitado pela crença no mundo real. É atividade que se dá no tempo e no espaço, suprimidos na atividade fantasiosa.

Quando a criança brinca com sons através das palavras sem sentido, escamoteia-se do controle hegemônico através da experiência estética. Este é o germe da idéia subversiva que se oculta por trás das obras de arte de ruptura, que dialeticamente se utilizam da cultura estabelecida para virá-la do avesso.

Para Winnicott, só o falso condiciona e perpetua a realidade, mortalmente repetindo a esta como lhe foi imposta. Já a ilusão salienta o verdadeiro, que é o sentimento de poder mudar, experimentar, fazer diferente, em suma, existir. O tempo do verdadeiro *self* é o tempo da música, da arte que

Música, a "disciplina da dissolução".

se dá no desenrolar, das coisas que mudam, impulso, passagem, transição. Para Cioram a música é

"disciplina da dissolução", última (e única) forma de experimentar o vazio pleno da ausência de divindade (Brum, 1995 : 39).

Portanto, temos claro que o iniciar o educando à sensibilidade musical abre a ele um novo mundo, repleto de possibilidades criativas. No entanto, o grande problema que exige nossa reflexão constante é a *idealização*.

No plano escolar, a idealização valida a decisão unilateral, por parte do adulto, de impor conhecimentos que ele elege como prioritários, definindo exatamente como se dará seu aprendizado pela criança. Musicalmente, idealiza-se certos tipos de música, ou certos padrões interpretativos. O investimen-

to de afeto é tão grande, que qualquer questionamento em relação a estes ideais é recebido como um ataque pessoal.

A música erudita que nos foi legada pelos períodos anteriores ao século XX, é justamente cultivada como um magnífico tesouro cultural. No entanto, na educação musical moderna, verifica-se a face autoritária da idealização através da proibição ao improvisar.

A noção do senso comum, que associa a improvisação ao despreparo ou displicência, deve aqui dar lugar a uma acepção de improvisação como reelaboração singular e altamente sofisticada, por parte do sujeito, de uma tradição. Elaborando de forma inconsciente o material absorvido anteriormente na forma de vocabulário (*cultura, outro*), no momento da improvisação observa-se a articulação da linguagem apreendida com a expressão individual mais autêntica do artista — síntese dialética entre cultura e indivíduo, pulsão e sociedade.

A ingenuidade de alguns não-iniciados leva-os a erroneamente entender a improvisação como “liberdade total” (Esman, 1951). Não há liberdade total, o que eqüivale a privilegiar um polo da pretensa dicotomia indivíduo/social, o indivíduo. Na improvisação se dá uma relação dialética onde o indivíduo se encontra com o outro da cultura, e gera o “filho imaginário”, que é a própria improvisação.

A improvisação musical como reelaboração singular e altamente sofisticada de uma tradição.

Como veremos adiante, a rigidez instituída pela exigência de nunca alterar o que escreveram os grandes mestres nem sempre existiu. Bach, Beethoven, Mozart, Paganini, Chopin, Liszt, Franck, todos os

compositores fizeram uso extensivo da improvisação em suas apresentações. A improvisação que sempre existiu na música “erudita” ocidental composta antes deste século foi banida através de um processo insidioso, não declarado, que se iniciou durante a Revolução Industrial (período Romântico), portanto coerentemente ligada a toda opressão e massificação do ser humano tal como verificada na moderna sociedade industrial.

A produção e a prática nos primórdios do canto gregoriano e da polifonia foi, em ambos os casos, em grande parte através da improvisação; a escola da música de órgão foi principalmente desenvolvida através das improvisações dos executantes, e através dos séculos XVII e XVIII o acompanhamento, tanto da ópera quanto da música de câmara de concerto, era geralmente deixado para ser improvisado sobre um baixo cifrado (minha nota: ocupando a mesma função da moderna *cifra* para o executante em geral e o jazzista em particular), o qual, ele mesmo, evoluiu a partir do contraponto improvisado. No início do período barroco, a ornamentação improvisada se estendia igualmente para formas sacras e seculares, para árias de ópera e oratório, para cantatas e “concertos sacros”, para canções e peças vocais solo de todos os tipos, e apareceu também nas novas formas emergentes de música instrumental, especialmente sonatas e concertos. (...) Muito depois do período barroco, Paganini escreveu: “Minhas responsabilidades exigem que eu toque dois concertos por semana e eu sempre improvise sobre o acompanhamento de piano. Eu escrevo o acompanhamento com antecedência e trabalho o tema no curso da improvisação” (Bailey, 1993, 19)⁶.

Portanto, para entendermos a educação musical pela sedução, devemos procurar nos aproximar daquela onde há o *brincar* que possibilita a criatividade. Com as rígidas regras que hoje emparedam os executantes, fruto que são

⁶ Tradução do Autor. No original: “The working out and early practice of Gregorian chant and of polyphony was in both cases largely through improvisation; the 17th century school of organ music was mainly developed through performers’ extemporisations, and throughout the 17th and 18th centuries accompaniment both in opera and in concertoed chamber music was generally left to be improvised over a figured bass which itself grew out of improvised counterpoint. At the beginning of the baroque period improvised ornamentation extended equally to secular and sacred forms, to the arias of opera and oratorio, to cantatas and ‘sacred concertos’, to songs and solo vocal pieces of all sorts and it appeared also in the newly rising forms of instrumental music, especially sonatas and concertos. (...) Even much later than the baroque period Paganini could write: ‘My duties require me to play in two concerts each week and I always improvise with piano accompaniment. I write this accompaniment in advance and work out my theme in the course of improvisation’”.

da idealização que cerca a música erudita, nosso interesse como educadores aproxima-nos, dentre outras comunidades musicais criativas, da linguagem musical jazzística, e, por extensão, do ambiente de onde o jazz é nativo (portanto abrigado da idealização escolar): a comunidade jazzística.

Entendendo o jazz

O jazz é um gênero musical marcado pela influência de suas origens africanas, na qual se privilegia a transmissão oral da História e tradições, a intensiva participação comunitária, e o uso da improvisação em todas as suas manifestações artísticas. Estas mesmas influências possibilitaram o nascimento de uma forma de arte criativa, complexa e original, através da triste saga do negro escravo em contato com o *outro*: o europeu e sua cultura.

O aprendizado informal do jazz, através do contato social com a comunidade, privilegia a liberdade de cada um escolher os elementos que ressoam no interior do educando como verdade. Isso explica a enorme variação entre as capacidades técnicas de um músico para outro.

No jazz, como talvez em nenhuma outra forma de arte musical, a singularidade assume as mais destacadas proporções. É que a comunidade jazzística reconhece o desenvolvimento da *voz individual* (autonomia) como a mais alta conquista artística de um músico, frente a qualquer outra que seja porventura valorizada nos meios eruditos. Por voz individual entende-se que o jazzista deve desenvolver *seu próprio som*, reconhecível prontamente entre todas as vozes individuais que a tradição perpetuou nos discos. Isso implica numa diminuição às expectativas idealizadas.

Sendo que, ao se falar de jazz, está-se falando de improvisação, essa é a elaboração da cultura que está a cargo do jazzista. Ele deve se apropriar de um vocabulário que a cultura (os jazzistas que o precederam, *o outro*) lhe oferece, e elaborá-lo de forma a torná-lo *seu*. Seu vocabulário deve possuir características singulares, que possibilitem ao ouvinte discriminador reconhe-

cer o artista pela mera audição de seu som gravado e distingui-lo de todos os outros músicos. Esta é a principal característica que é valorizada pela comunidade jazzística, frente a qualquer outra que eventualmente seja valorizada pela música da tradição européia: proficiência técnica, complexidade estrutural, etc.

Os jazzistas reconhecidos como importantes representantes do gênero para os entendedores, são extremamente dispare, do ponto de vista técnico. São, geralmente, virtuosos, mas muitos não o são, sendo es-

O jazz, aa transmissão oral da tradição e a intensiva participação comunitária.

tes de certa maneira limitados tecnicamente. Muitos lêem perfeitamente, à primeira vista, partituras de qualquer complexidade técnica, mas muitos não lêem uma nota. Muitos têm um entendimento teórico extremamente avançado, enquanto outros são totalmente intuitivos e ignorantes em termos de teoria musical. E, o ponto em comum fundamental entre eles é o haverem desenvolvido sua expressão única, singular: sua própria voz.

A música de tradição européia, a partir da consolidação étnica dos vários países, se inscreve em três escolas: alemã, francesa e italiana. Cada uma têm cânones muito bem definidos sobre o que seja o *som ideal* — traindo sua origem idealizada. O som ideal, para cada uma delas, é um som padronizado, que reúne os princípios tidos como adequados para a execução musical. Músicos de orquestra devem se restringir ao som ideal por toda sua carreira. Solistas, após terem apreendido o som ideal, podem tomar liberdades discretas de interpretação, sem excessos.

O jazz, por certo devido à sua herança oral africana, nunca manteve tal preocupação padronizadora. Cada músico punha sua alma na sua execução, transmitia sua história de vida, buscava apenas a sua expressão mais íntima, sem se importar com códigos estéticos rígidos. Disso resulta que há tantos sons no jazz quanto jazzistas dignos desse nome (pois só o são reconhecidos assim após terem desenvolvido seu estilo próprio, seu

som, sua voz). Na ausência de uma padronização, de um som *idealizado*, existe a realidade nua e crua de cada um — no som rouco, agressivo, sussurrante, gemido, metálico, anasalado, reside a verdade individual levada a suas últimas consequências, através da fusão com o fraseado e a invenção melódica improvisada.

Disso decorre que, para o ouvinte expe-

A realidade nua e crua.

rimentado, não é difícil saber quem é o músico a partir de uma sua gravação.

Na tradição formal européia, tenta-se, muitas vezes contra inconcebíveis dificuldades, encontrar-se a intenção do compositor ao compor aquela peça particular, e então interpretá-la de acordo. Já no jazz, o foco desloca-se para *o que está* no executante. Ele nos fala de sua *história pessoal*. Na música erudita, há enormes exigências formais que devem ser obedecidas por todos, sem exceção: afinação perfeita, audibilidade de cada nota, enfim, há uma padronização do som tida por ideal. No jazz, fica-se liberado dessas exigências formais: o executante pode obter efeitos microtonais, distorcendo a afinação como lhe apropria; pode tocar de maneira quase inaudível em certas partes, sem com isso parecer estar ultrajando a memória de alguma entidade sagrada. No jazz, o que deve ser evitado é a padronização, a cópia e a falta de criatividade e personalidade — não importando quão proficiente tecnicamente seja a execução.

Merece destaque especial, então, que todos os esforços empreendidos neste campo destinem-se primeiramente à busca pelo único, não-reprodutível e inimitável: a voz individual do artista. E isto equivale ao desenvolvimento da personalidade do educando, dentro de um ambiente acolhedor que possibilite sua experimentação, com o mínimo de constrangimento possível, rumo à constituição de sua singularidade — a autonomia. Afinal, o desafio que se coloca para o educador não é conseguir que o educando elabore a cultura de maneira pessoal e singular?

A educação musical na comunidade jazzística

Muitos artistas de jazz descrevem a aquisição de seu conhecimento musical inicial como uma relação de profunda *identificação* (relembra a definição fornecida) com seu objeto. Assim, cultivam habilidades em situa-

ções que são tanto musicais como sociais, absorvendo modelos de várias performances que os sintonizam com os valores fundamentais da música afro-americana. Ronald

Shannon Jackson lembra do hábito de seu pai, de assobiar o *blues* quando “andava pela casa” (Berliner, 1994:22) ao realizar as rotinas diárias. A mãe de Vea Williams cantava jazz “todo o tempo” (Berliner, 1994:22). Ela possuía uma voz bela e poderosa que passava facilmente através das cortinas do apartamento e ressoava através do quintal. Tommy Turrentine carinhosamente lembra a “seção de saxofones” (Berliner, 1994:22) de seu pai, que praticava regularmente na sala da casa deles. O irmão mais velho de Lonnie Hillyer “tocava jazz, e ele sempre tinha amigos pela casa tocando instrumentos” (Berliner, 1994:22). No bairro de Detroit que Barry Harris morava, ele e seus amiguinhos aprenderam o ritmo intrincado do *ham bone*, um tipo de percussão corporal com golpes nas coxas e no peito, acompanhando textos improvisados. Além disso, segundo ele, “a família negra em geral tinha um piano e ao menos um membro tocava o boogie-woogie” (Berliner, 1994:22). Kenny Barron esperava ansiosamente a visita diária do mascate de gelo, um músico de *blues* que sempre tocava o piano da família depois de entregar seu gelo, fascinando o garoto com sua proficiência. Depois que ele saía, Barron tentava achar no piano “as poucas melodias e acordes” que ele conseguia se lembrar da apresentação (Berliner, 1994:23).

Dentro da comunidade mais ampla, hinos em cultos nas igrejas, marchas durante jogos de futebol, e *soul music* em bailes sociais complementam a *educação* das crianças. Para Max Roach, “cada boteco de esquina tinha um piano, e os pianistas eram às vezes reforçados por um baixista e um baterista, e mesmo um instrumento de sopro. Havia mû-

sica ao vivo por toda a comunidade" (Berliner, 1994:23). Proprietários de casas noturnas em Detroit deixavam abertas as portas proporcionando aos garotos, que não tinham idade suficiente para terem permissão para entrar, a possibilidade de ouvirem a música em ajuntamentos pelos becos.

Algumas residências de músicos "pareciam lojas de discos" (Berliner, 1994:23), pois as famílias possuíam muitos discos. Elas ouviam música "constantemente" (Don Pate) (Berliner, 1994:23). As crianças das várias e diferentes famílias faziam parte de uma "família expandida" que compartilhava os discos dos adultos de todas as famílias. Patti Brown lembra que discos circulavam de lar para lar na comunidade negra de Seattle. No bairro de outro músico, poucos podiam comprar discos ou toca-discos. No entanto, um vizinho possuidor de uma coleção de discos tão grande quanto seu coração, franqueava o acesso a todos os interessados. Assim, todas as noites muitas crianças se encontravam lá para ouvir jazz.

Lembranças de familiares dão conta do envolvimento emocional de Kenny Washington aos discos de seu pai. Quando ele ainda estava aprendendo a andar, aprendeu a relacionar os desenhos das capas de discos com seus respectivos sons. Um dia, observou seu pai colocando um disco na capa errada. "Eu ainda não sabia falar, mas fiz grande alvoroço tentando comunicar a ele que ia colocar o disco na capa errada" (Berliner, 1994:24). Seu pai se frustrou na tentativa de entender o que ele tentava dizer, mas sua mãe "fez meu pai conferir o disco. Ele estava mesmo colocando o disco na capa errada" (Berliner, 1994:24)

Pouco a pouco, as crianças começam então a exercitar seus dotes musicais. Na comunidade jazzística, a igreja tipicamente proporciona as primeiras oportunidades de apresentação. Vea Williams participou em coros de igreja que aumentaram progressivamente a exigência sobre os membros. Na formação de Carmen Lundy, música e religião "estavam sempre ligadas" (Berliner, 1994:24). Ela lembra que "todas as mulheres, da avó à neta"

(Berliner, 1994:24) cantavam em corais de igreja, comumente de três a cinco dias por semana, e sua mãe liderava um grupo *gospel* que se encontrava regularmente na sua casa. Lundy participava de todos os ensaios e apresentações.

Ministros das igrejas fundamentalistas cristãs algumas vezes proporcionam instrumentos musicais aos membros da congregação durante os cultos, ou os encorajam a trazer seus instrumentos de casa para adicionar cor e intensidade às apresentações do coro. Jimmy Robinson lembra: "todo mundo na congregação pegava um instrumento e o tocava: tamborins, violões, banjos, baterias, tudo" (Berliner, 1994:25). Algumas igrejas também proporcionam instrução musical e organizam pequenos conjuntos para acompanhar o culto ou para recreação das crianças. Art Farmer começou seu desenvolvimento musical como executante de instrumentos de sopro com a tuba da igreja, antes que uma corneta se tornasse disponível. Melba Liston fez o seu *debut* na igreja como trombonista; o mesmo fez Max Roach, como baterista.

O próprio Berliner observou um desses cultos. Antes do culto começar, um frágil garoto de sete anos se posicionou numa enorme bateria colocada entre a assistência e o púlpito. Enquanto os membros da congregação cantavam e balançavam o corpo, acompanhando-se por palmas em padrões sincopados e variados instrumentos, a criança tentava manter um ritmo firme e executar variações que seguissem as modificações

A comunidade jazzística: uma descrição.

introduzidas pela música. "Cada olho estava sobre o jovem baterista, que irradiava tremendo orgulho enquanto tocava. Que maior estímulo poderia haver para o desenvolvimento do jovem músico do que a calorosa aprovação e afeição que a congregação deramava sobre ele, enquanto ele se posicionava no centro do palco do mundo adulto?" (Berliner, 1994:25)⁷

⁷ T. do A. No orig.: "Every eye was on the young performer, who beamed with tremendous pride as he performed. What greater inducement for the young musician's development could there have been than the warm approval and affection that the congregation showered upon him as he held center stage in this adult world?"

Vários músicos profissionais relatam que, quando eram crianças e aprendiam música nas escolas regulares de primeiro e segundo graus, seus professores de música se espantavam quando, às vezes depois de um ano de ensino de leitura, descobriam ser estas crianças incapazes de ler música. O que acontecia é que elas se valiam de sua habilidade auditiva e memória musical para enganar seus professores e fazê-los pensar que elas sabiam ler.

Outros alunos, sem conseguir ler, inventaram suas próprias notações ou adaptaram as constantes em manuais de instrumentos para ajudá-los a lembrar-se de músicas. Melba Liston escrevia as músicas ouvidas na igreja ou músicas populares atribuindo a cada altura um número diferente de acordo com sua própria construção de uma escala de sete notas. Ela se recorda vividamente dos impasses trazidos por este sistema quando se defrontou com a dificuldade da escala cromática — “sentada na varanda dos fundos tentando imaginar ‘esta [nota] não é um 4 ou um 5, mas está em algum lugar entre os dois”⁸ (Berliner, 1994 : 28).

Lonnie Hillyer deu a cada válvula do trompete um número, e escreveu a seqüência de combinações de válvulas que produziam as alturas de melodias simples. Outros

ção caracterizavam os diferentes universos de imaginação musical de cada aluno, seja estimulando-os a lembrar, executar ou inventar.

A ênfase que a comunidade musical erudita ocidental coloca na educação formalizada e nos símbolos escritos de conhecimento musical — de sistemas notacionais a graus acadêmicos — tornou difícil a seus membros reconhecer e apreciar, como um sistema culto, o conhecimento que os improvisadores transmitem através de sistemas educacionais alternativos e através de formas alternativas de representação, algumas orais, algumas completamente não-verbais. Ingnuidade e ignorância têm freqüentemente conduzido a depreciativos estereótipos em relação a artistas de jazz, como se fossem músicos “não-escolarizados” ou “ilegitimos”.

Correspondentemente, a importância que a comunidade musical erudita ocidental dedica à alfabetização musical e à composição escrita tem obscurecido o reconhecimento das verdadeiras habilidades requeridas pela improvisação. Embora a improvisação tenha sua própria e rica história na música erudita ocidental — contemporâneos de Beethoven consideravam algumas de suas improvisações iguais, se não superiores, a algumas de suas composições escritas (Sonneck, 1927 : 15, 22) — a improvisação, com a exceção de práticas isoladas de música de vanguarda e sacra, quase desapareceu do treinamento de músicos clássicos e de suas execuções. Carecendo de experiência com a improvisação em sua própria tradição musical, muitos fracassam em apreciá-la como uma rigorosa atividade composicional em outras tradições musicais⁹.

(Berliner, 1994 : 774)

O grau de sucesso que os músicos podem obter na sua comunidade sem o

aprendizado da leitura depende de suas próprias habilidades perceptivas e das demandas específicas das bandas com as quais trabalham. Alguns grupos privilegiam a música escrita, outros a música improvisada, e outros a memorização de arranjos inteiros pela simples demonstração prática.

Soluções individuais: engajamento do sujeito.

estudantes procuravam traduzir as seqüências rítmicas através de seus próprios esquemas notacionais que utilizavam variados arranjos espaciais na página. Outros evitaram as complicações envolvidas em notar ritmos e os traziam da memória, durante a execução. Assim, diferentes misturas de nota-

⁸ Trad. do Autor. No original, “sitting out on the back porch trying to figure out ‘that’s not a 4 and it’s not a 5, but it’s somewhere in between.”

⁹ Trad. do Autor. No original, “The emphasis that the Western art music community places on formalized education and the written symbols of musical knowledge — from notation systems to music degrees — has made it difficult for members to recognize and appreciate, as a learned system, the knowledge that improvisers transmit through alternative education systems and through alternative forms of representation, some oral, some altogether nonverbal. Naivete and ignorance have frequently led to belittling stereotypes about jazz artists as “unschooled” or “illegitimate” musicians.

Um *band leader* demitiu na hora o jovem Charli Persip, na frente dos outros membros da banda, ao certificar-se de que ele não era capaz de ler suas partituras de bateria. Este incidente é lembrando por Charli como um dos piores de sua infância, que ele inconscientemente associa a uma outra situação infantil na qual foi duramente castigado por seu pai, que lhe bateu dolorosamente na cabeça. Persip decidiu naquele momento e lugar que ele aprenderia a ler música de maneira a que nunca mais outra pessoa pudesse humilhá-lo daquela maneira. Da mesma forma, Walter Bishop Jr. refere-se à decisão de ter aulas particulares e aprender a ler e escrever música seriamente como uma grande mudança em sua vida. A despeito de vinte e oito anos de experiência profissional antes que se tornasse um exímio leitor, ele “ainda se sentia como um meio-músico”¹⁰ (Berliner, 1994 : 65).

A instrução jazzística informal se faz notar através da intensa energia dirigida individualmente à pesquisa musical, cada estudante buscando dentro de sua comunidade recursos para seu aprimoramento. Explicando as poderosas habilidades musicais que muitos jovens desenvolvem dentro do “sistema educacional da comunidade jazzística”¹¹ (Berliner, 1994 : 57), os improvisadores atestam que muito cedo são imbuídos de um sentimento de identidade profissional que os leva a superarem-se continuamente. Contando com o apoio familiar e comunitário, entregam-se a uma rotina extremamente dedicada. Por exemplo, Bobby Rogovin se tornou um arquivo vivo de fatos sobre o jazz lendo embevecidamente todas as revistas *Down Beat* e memorizando todos encartes de dis-

co que ele podia. Se alguém lhe perguntasse quem estava na seção de trompetes de um disco, ele o diria instantaneamente. Isto não foi uma tentativa consciente de decorar e saber. “Eu apenas acabei sabendo de todas essas coisas por que eu amava tanto ler sobre elas”¹² (Berliner, 1994 : 57).

Tal aprendizado informal comprehende também a devoção de muitas horas diárias a

Os improvisadores muito cedo são imbuídos de um sentido de responsabilidade profissional.

ouvir música. Muitos lembram-se de anos em que ligar o rádio ou toca-discos era a primeira ação do dia, e desligá-lo a última. Lee Konitz freqüentemente ficava acordado muito tempo depois de ter ido deitar-se, com um rádio escondido em seu travesseiro, ouvindo empolgado transmissões de jazz de diferentes partes do país.

Esta devoção não é enfraquecida pelos anos. Já na faculdade (*Central State College*), Don Pate ouvia música por tanto tempo que seu colega de quarto se mudou e a administração ofereceu a Pate o único quarto para uma só pessoa de todo o dormitório.

Esta importância central do ato auditivo para o jazzista não é explicada apenas pelo aspecto lúdico. A comunidade vê o desenvolvimento das habilidades aurais como fundamental conquista do músico, sendo que simplesmente desconsidera o músico incapaz de executar *de ouvido*. Daí, torna-se natural que o advento do disco em 1910 tenha entronizado este meio como, mais que um instrumento formal de educação, o verdadeiro *método* para aprender jazz.

Correspondingly, the importance that the Western art music community attaches to music literacy and written composition has obscured recognition of the actual skills required by improvisation. Although improvisation has had its own rich history in Western art music — contemporaries of Beethoven considered *his* (SIC) some of his improvisations equal, if not superior, to some of his written compositions (Sonneck 1927, 15, 22) — improvisation has, with the exception of isolated practices of the avant-garde and church music, all but disappeared from the training of classical musicians and from their performances. Lacking experience with improvisation in their own music tradition, many fail to appreciate it as a rigorous compositional activity in other music traditions”.

¹⁰ Trad. do Autor. No original, “still felt like just half a musician”.

¹¹ Trad. do Autor. No original, “(...) within the jazz community system (...)”.

¹² Trad. do Autor. No original, “(...) I just ended up knowing all those things because I loved to read about them so much”.

O disco possui uma qualidade híbrida que é especialmente favorável ao aprendizado do jazz: como uma partitura escrita, ele apresenta a música do artista fixada em uma representação; como uma apresentação ao vivo, ele mantém essa representação no plano aural. Para Oscar Peterson, o disco é a melhor universidade de jazz que já houve e

constantemente tentando melhorar. “Isto era tudo em que eu poderia pensar”¹³ (Berliner, 1994 : 58). Marsalis tocou em bandas de jazz, orquestras cívicas, e ocasionalmente substituía vários trompetistas da New Orleans Philharmonic Orchestra, buscando desafios que colocassem suas habilidades musicais sempre em risco. “Se um músico me chamasse para uma apresentação para que eu tocasse apito, eu o faria também”¹⁴ (Berliner, 1994 : 58). Da mesma maneira, todos do círculo de Max Roach viviam a música intensamente, sendo “uma atividade

A dialética entre o compartilhamento dos valores comunitários e contribuições pessoais de cada artista criativo.

que haverá, colocando artistas únicos e geniais como professores particulares dentro do quarto de cada estudante.

Faz parte importante dessa busca apaixonada pelo conhecimento jazzístico o assitir-se aos profissionais em apresentações ao vivo. Quando ainda jovens, os artistas empenham-se em participar de tais situações, lutando contra as barreiras impostas pelos adultos. Os tios de Melba Liston, quando jovens, “esgueiravam-se” para *jam sessions* da vizinhança quando os pais deles não estavam presentes. Leroy Williams e seus amigos falsificaram suas identidades para entrar nos *night clubs* de Chicago. Os proprietários de tais clubes agiam como perfeitos educadores: vendo a realidade através de tais estratégias, arriscavam-se a punições legais deixando os garotos assistirem aos shows, contanto que não bebessem álcool, não fizessem bagunça e ocupassem uma mesa que não fosse necessária para fregueses pagantes. Outros proprietários conseguiram permissões para instalar galerias especiais para jovens abaixo da idade legal de freqüência, que eram tomadas por músicos aspirantes.

Determinação extrema e total empenho marcam o aprendizado desses jovens. Wynton Marsalis relata que estava sempre imerso em prática constante, na escola e em casa,

de vinte e quatro horas para nós. Praticávamos o dia inteiro, e se estivéssemos com a sorte de estar trabalhando, tocávamos a noite inteira”. Mais tarde, talvez às três da manhã, “saímos procurando por *jam sessions*”¹⁵ (Berliner, 1994 : 58). Barry Harris, antes da maioridade, fez amizade com um pianista num *nightclub*, que o deixava correr da rua, tocar uma música e correr de volta para a rua, de tal forma que Barry fez questão de comemorar seu 21º aniversário neste clube, “para certificar-me que todos soubessem que eu tinha vinte e um anos!”¹⁶ (Berliner, 1994 : 58).

Um aspecto essencial desta educação informal é a responsabilidade assumida individualmente pelo músico aspirante pela sua própria educação. Art Farmer relata que, quando estava aprendendo, ouvia músicos tocando coisas fascinantes. Ele os ouvia, e ia para casa praticar e tentar reproduzir o que ouvira. Para ele, se o músico não pudesse aprender através do que ouvia, era sua própria culpa.

A valorização extrema da responsabilidade pessoal em relação às escolhas que abrangem desde a educação até as decisões artísticas na vida adulta explicitam pontos importantes da vida musical e artística da comunidade jazzística. É requerido de cada um que selecione seus próprios modelos de

¹³ Trad. do Autor. No original, “(...) That was all I could think about”.

¹⁴ Trad. do Autor. No original, “If a cat called me for a gig to play kazoo, I'd do it too”.

¹⁵ Trad. do Autor. No original, “twenty-four hour situation for us. We practiced all day, and if we were fortunate enough to be working, we'd gig all night”. (...) “we went looking for jam sessions”.

¹⁶ Trad. do Autor. No original, “to make sure they knew I was twenty-one!”

excelência e meça suas próprias habilidades em relação a estes modelos. Assim fazendo, o estudante aumenta seus poderes de avaliação crítica e cultiva seus gostos, investindo-os, ainda muito cedo, de um sentimento de sua própria individualidade. Acima de tudo, o sistema educacional informal da comunidade jazzística posiciona os estudantes em trajetórias de desenvolvimento diretamente relacionadas ao seu objetivo: a criação de uma voz improvisatória singular dentro da tradição jazzística.

O improvisador aspirante se coloca frente a uma poderosa tradição não como uma esponja, absorvendo indiscriminadamente o máximo que possa, ou seguindo diretrizes rígidas em situações de heteronomia. Ao contrário, ele interpreta a tradição e escolhe dentro dela elementos que ressoem como verdade dentro de si, de acordo com valores e habilidades pessoais, com a formação musical trazida pela experiência e treinamen-

to, e a interação dinâmica e afetiva com outros artistas. Em última análise, cada músico cultiva uma visão única que acomoda mudanças de dentro e de fora (na realidade, nem dentro nem fora, e sim no espaço transicional que é o espaço potencial que separa e une o indivíduo a toda experiência cultural; mais adequado que “dentro e fora”, é a imagem de *interseção*).

Torna-se claro, então, que desde o nascimento a história pessoal do artista se imbrica com a tradição artística do jazz, o que é dizer, com o outro, permitindo uma mútua absorção e troca de idéias. Estes processos evidenciam-se na dialética entre o compartilhamento de valores comunitários e a contribuição para a tradição, de perspectivas musicais *únicas*, próprias de *cada* artista criativo. Esta é a dimensão da educação pela sedução: uma educação para a *autonomia*, baseada na *criatividade* que se desenvolve através do *brincar* com o *outro*.

BIBLIOGRAFIA

BACHA, Márcia Simões Corrêa Neder. Escola moderna, purgatório das paixões. *Percorso Revista de Psicanálise*, ano XI, no. 22, 1º. semestre de 1999.

_____. Psicanálise e educação : laços refeitos. SP : Casa do Psicólogo de MS : Ed. UFMS, 1998.

BAILEY, Derek. *Improvisation, its nature and practice in music*. New York : Da Capo Press, 1993.

BERLINER, Paul F. *Thinking in jazz - the infinite art of improvisation*. Chicago : The University of Chicago Press, 1994.

BRUM, J. T. Música e ceticismo em Cioran. in : Item — *Revista de Arte*. Rio de Janeiro, out. 1995, n. 2.

CARVALHO, José Murilo de. *Como escrever a Tese Certa e Vencer*. O Globo, Rio de Janeiro, 16/12/99

CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito - as encruzilhadas do labirinto (V)*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999

EHRENZWEIG, Anton. *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing: An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*. 2d ed. New York : George Braziller, 1965.

ESMAN, A. *Jazz, a study in conflict*. *American Imago*, Baltimore, MD, vol. 8, 219-226, 1951.

HOLLAND, Norman N. *The I. The idea of identity*. 16/01/98 <http://www.clas.ufl.edu/users/nnh/thei-pt1.htm> (24/02/2000)

KUPFER, M. C. *Freud e a educação*. O mestre do impossível. SP : Scipione, 1989

LAPLANCHE, J. *Problemáticas I: Angústia*. SP : Martins Fontes, 1987.

LINS, Maria Ivone Accioly; LUZ, Rogério. D. W. Winnicott - experiência clínica & experiência estética. Rio de Janeiro : Revinter, 1998.

MAZLICH, Bruce. *James and John Stuart Mill: Father and Son in the Nineteenth Century*. New York: Basic Books, 1975.

NUNBERG, Herman, and FEDERN, Ernst, eds. *The Minutes of the Vienna Psychoanalytic Society*, Vol. I: 1906-08. Trans. Herman Nunberg. New York: International Universities Press, 1962.

SONNECK, Oscar, comp. and trans. *Beethoven: impressions of contemporaries*. London : Humphrey Milton; Oxford University Press, 1927.

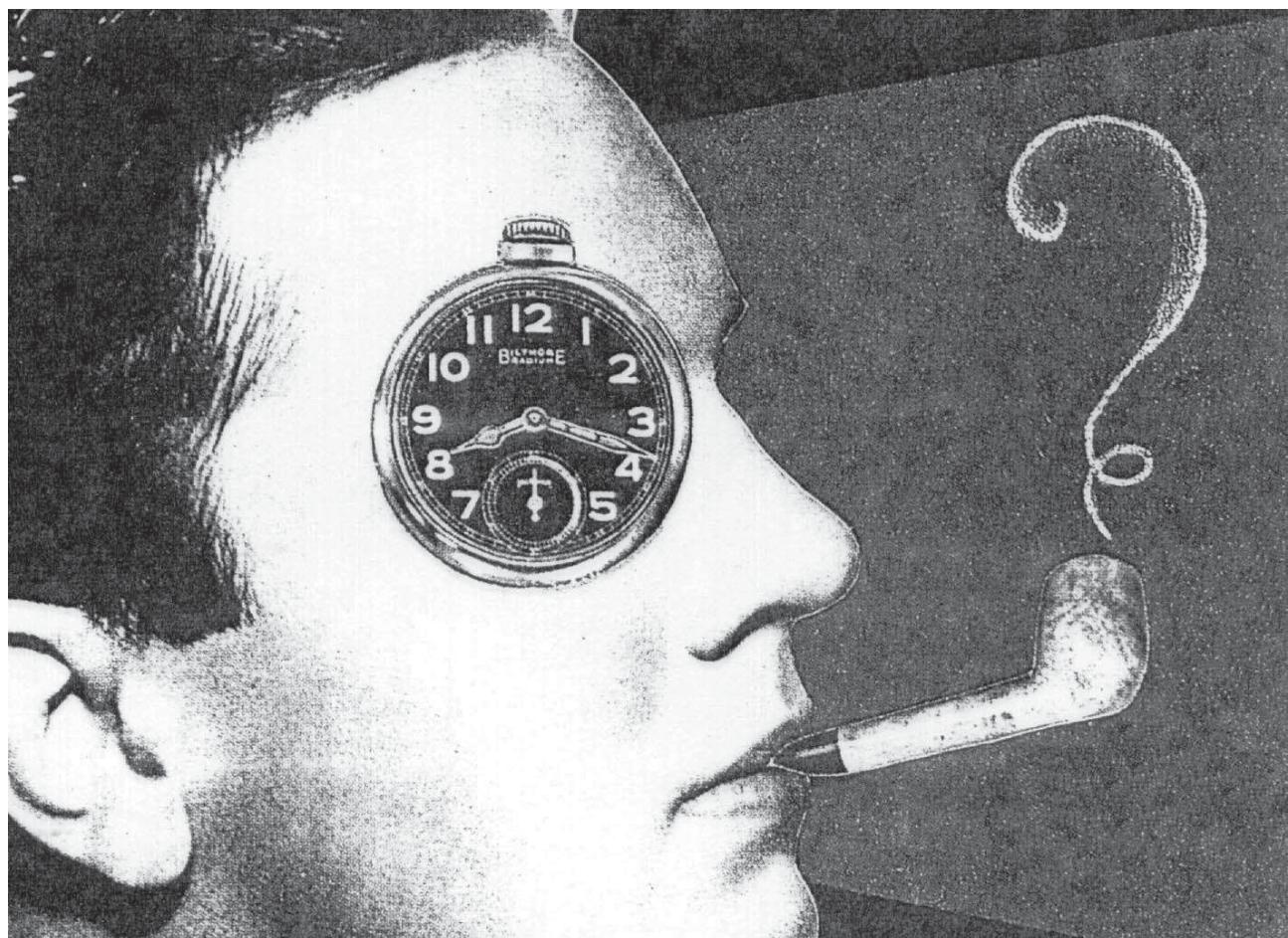
STOLOROW, Robert D., and ATWOOD, George E. *Faces in a Cloud: Subjectivity in Personality Theory*. New York: Jason Aronson, 1979.

TOULMIN, S. *Psychoanalysis, Physics, and the Mind-Body Problem*. *Annual of Psychoanalysis*, 6, 315-36, 1978.

WINNICOTT, W.D. *Playing and reality*. New York : Routledge, 1997

O artigo discute a drogadicção no contexto da fragilidade da função paterna na cultura contemporânea.

Palavras-Chave: Função Paterna, Drogadicção, Psicanálise, Cultura.



This article discusses drug addiction in the context of the fragility of the paternal function in contemporary culture.

Key words: Paternal function, Drug Addiction, Psychoanalysis, Culture.

Função Paterna

Alberto E.
Alvarez

Médico, Psicanalista -
Centro de Estudos Freudianos -
Campo Grande - MS

Muitos descobrimentos ocorridos no princípio do nosso século possibilitaram grandes modificações no pensamento simbólico e científico. Isto também aconteceu nas artes, especialmente na literatura e nas artes plásticas e visuais. Além disso, a chegada da psicanálise influiu na atual concepção do amor.

Este século também foi marcado por experiências coletivas da ordem do horror, que antes não haviam sido experimentadas pela humanidade, e provocaram rupturas simbólicas na transmissão de uma geração à outra. Faço aqui referência às duas guerras mundiais, principalmente à segunda grande guerra, que através do nazismo, especificamente, influiu diretamente na nossa geração.

Seria interessante perguntar-nos, como consequência característica dessa época da história, com que conta nossa cultura atual como cena vigente, e uma vez destruídas as mitologias antigas, desmontadas as religiões que surgiram do cristianismo, quais são os recursos do pensamento moderno, para conceber o fundamento trágico, o abismo diante do qual se enfrenta nossa existência? Os gregos tinham o conceito do destino e a função de intérprete dos oráculos. Como enfrentar na nossa época, a necessidade de por em palavras e não atuar, a cena humana do incesto e do homicídio com a finalidade de frustrar sua realização na vida cotidiana? Utilizando palavras de Freud: com que contaria a cultura atual para ser protegida dos indivíduos? As instituições, normas e mandamentos funcionam para cumprir essa tarefa? A nossa cultura ainda impõe renúncia do pulsional e da compulsão?

Hoje falamos de canibalismo e antropofagia cultural como maneiras em que a cultura atual (meios de comunicação) se

apropria e denega a existência do inconsciente, por exemplo banalizando sua difusão. Se pudessemos fazer menção a um afeto patognômico deste século, esse seria o horror. O mal estar atual na nossa cultura provém da impossibilidade de perceber e metabolizar as profundas modificações, tanto as provenientes dos grandes descobrimentos do pensamento e das artes, como do horror vivido.

Com que contaria a cultura atual para ser protegida dos indivíduos?

Os novos paradigmas estabelecidos neste último século são dificilmente simbolizados devido a experiência geracional da segunda guerra mundial e o horror despertado como resistência.

Freud estabelece que a cultura e a história de determinado povo se transmitem através das gerações, bem como a história e a continuidade desse indivíduo, e assim se expressaria seu desejo de imortalidade. Mas isso se mantém assim hoje em dia? Recordei um provérbio popular ligado ao desejo de imortalidade, bem como um acréscimo contemporâneo:

TER UM FILHO
PLANTAR UMA ÁRVORE
ESCREVER UM LIVRO, e segundo uma campanha publicitária se agregaria
DOAR UM ÓRGÃO

Esta campanha publicitária que tem como objetivo conseguir um benefício para a humanidade, estaria também estabelecendo um novo paradigma neste desejo tão antigo do ser humano? Os três primeiros enunciados propõem o mistério da vida, o mistério da paternidade, a maternidade e o passo das gerações. O quarto propõe uma nova "ilusão" a partir dos avanços da ciência. E ao mesmo tempo anula um mistério no sentido que isso que se doa, esse órgão concreto permitiria a possibilidade de imortalidade. Não me oponho a doação de órgãos nem me oponho aos transplantes, quero é chamar a atenção para a particularidade dessa conexão, inteligente como publicidade, mas que pode nos esclarecer um pouco mais sobre o sentido atual e a estrutura da filiação.

É verdade o que pensava Freud, que sobre o futuro podemos dizer pouco e que vale a pena conhecer o presente e o passado. Então,

nada direi do futuro, mas sim do passado para ver se assim podemos entender um pouco mais do presente atual.

Em "O futuro de uma ilusão" Freud menciona as proibições dos desejos pulsionais que deram origem a cultura e que seriam: incesto, canibalismo, e ânsia por matar e esclarece que somente o canibalismo aparece proscrito em todas as partes. O que estes desejos teriam em

comum, seria o homicídio. Poderíamos dizer que todo crime é o assassinato de um pai, ainda que isso não aconteça de maneira concreta. As sociedades contemporâneas estão, segundo o meu ponto de vista, insuficientemente

comprometidas com as suas próprias posições em relação a articulação do proibido: a construção institucional do princípio de Razão na humanidade e as estruturas normativas, graças aos quais os indivíduos de gerações sucessivas se tornam humanos.

No nosso século existe uma questão que não está clara, que é a normatividade que dá à filiação seu valor de verdade. Isto se relaciona diretamente com o cataclismo que representou o nazismo para a nossa civilização, cujo efeito ainda não podemos medir. Um tema que tem relação com o que estamos tratando, é o seqüestro dos filhos de desaparecidos, nascidos em cativeiro na Argentina. No Brasil mencionaríamos o tráfico de crianças. Nos dois países se comentam histórias sobre roubos de crianças e tráfico de órgãos, e na Europa se relaciona com a terrível baixa da taxa de natalidade.

O programa do nazismo, nos seus fundamentos, constituiu um dano a todo sistema referencial europeu, em especial à filiação. Para poder explicá-lo melhor, farei alusão a um momento inaugural na cultura, onde se imprime uma relação entre corpo e verdade, relação que está alterada no regime nazista. É difícil para nós percebermos como foi prejudicada nossa estrutura cultural e como certas estruturas de representação de loucura ao nível de massas e de políticas desenvolvem efeitos incontroláveis. O Concílio de Jerusalém trata sobre o tema da circuncisão na época dos apóstolos. Para a lei judaica, a filiação está referida a uma marca corporal (circuncisão) e por este Concílio se institui uma nova ligação genealógica, à maneira dos romanos, desmaterializada. A circuncisão ma-

terial é substituída pelo batizado cristão, como uma interpretação espiritual em oposição à puramente somática. Com o nazismo volta-se a um ponto em que se desarticula essa ligação, voltando à interpretação da filiação pelo corpo. A utilização do argumento do corpo legitima a supressão do intérprete. Isto está baseado em uma suposta asseveração científica, e dessa maneira o CIENTIFICISMO inaugurado por Hitler perdura na nossa cultura, com todo seu esplendor (os gens em lugar da causa).

Para expor as novas leis raciais o nazismo apela à ciência e dessa maneira desqualifica o princípio do discurso fundador, porque faz com que a representação do homicídio passe do registro da metáfora ao da realidade (desmetaforização), que é precisamente um dos mecanismos descritos nas dependências às drogas.

Na desmetaforização se desarma uma cena mítica que funcionava como ligação desde a antiguidade, neutralizando os fantasmas do homicídio, desprendendo o indivíduo da pulsão homicida e delegando-a ao divino. Uma das cenas mitológicas é o sacrifício de Abrão. Na história, Abrão é considerado o segundo grande pai da humanidade. Ele foi capaz de assumir um sacrifício supremo: aceitar o mandado divino de assassinar ao seu filho Isac. Na nossa cultura é considerada cena inaugural da função Paterna, função de Pai. O Pai é instituído como aquele que liga e desliga o filho em relação com o homicídio, o Pai está na posição de ser o homicida do filho e também o que o indulta. Isto tem que ver com o destino da onipotência em uma família e como se inscreve sua relação com a referência fundadora. O Outro da cultura, a Lei.

Não é que Abrão ate e desate a Isac por arbitrariedade, ele ocupa a função genealógica do “sacrificador”. Isto tem que ver com o tema da diferenciação do filho com respeito à mãe, ou seja, que todo filho também deve nascer do pai “ex patre natus” (diziam os antigos). No mito de Dionísio, ele nasce da perna de Zeus. Pois bem, quando se produz esta diferenciação se organiza a ligação genealógica. Abrão nos aparece no extremo limite da renúncia de si mesmo, já que um filho representa um sinal de eternidade. Que está acontecendo atualmente para que o ofício de Pai seja

frágil? Quando perguntamos que é um Pai, nos olhamos sobressaltados. Talvez seja melhor perguntar: que é um filho? Pois não existe na constituição humana nada mais incerto que a noção de Pai. Esta imagem de Pai serve como um dique a um terrível abismo onde habitam a compulsão ao incesto e ao homicídio. Acredito que é mais fácil compreender que é o Pai como função quando colocamos o Pai no lugar de filho. Um filho que, subjetivamente está tratando de conquistar a condição de Pai, em benefício do seu próprio filho. Mas, como podemos perceber essa passagem?

Desde a antiguidade surge a questão do Pai incerto, duvidoso. Atualmente, com os ideais biologistas, parece que essa formulação foi abolida. Mas o Pai sempre é incerto se o relacionamos com a questão subjetiva. Porque um pai não cede totalmente o lugar de filho. O que faz, em todo caso, é dirigir uma demanda de filho aos seus pais, através de sua descendência (temos que levar em conta essa questão na clínica analítica).

Ou seja, o Pai está sempre sobreimposto na condição de filho. Quando um ser humano se torna pai, não ocupa automática e subjetivamente o lugar de Pai, ele deve conquistar esse lugar. Deve perder sua condição de filho para ceder-lá ao seu próprio filho. Pode parecer óbvio mas não o é. Para que isso aconteça é necessário que na geração anterior um pai tenha cedido seu lugar ao filho. Isso só pode se realizar se o terceiro social, o Outro como garantia, enumera qual é a verdade deste lugar, pondo em cena a imagem institucional do Pai. Este é um dos pontos atuais de falência pois o Outro soci-

Aí é onde o drogado interpela a sociedade pedindo uma resposta. Interpela com um ato, nesse lugar vazio de Pai.

al parece estar mudo ou confundido e assim deixa de ser uma referência ou perde a mesma.

Podemos observar isso nas instituições, onde quem tem que ocupar esse lugar brilha por sua ausência. Aí é onde o drogado interpela à sociedade pedindo uma resposta. Interpela com um ato, nesse lugar vazio de Pai. Aqui vemos o perigo que traz para as novas gerações a imagem de um Pai fraternal, construída pelo discurso social dos nossos tempos. A relação com

a imagem fundadora está adulterada (ou falsificada) cada vez que aparece um pai que não renuncia a sua posição de filho. Quando isto acontece, o “pai fraternal” coloca o seu filho no lugar de pai. Dessa maneira, o problema que surge não é somente um problema do pai, mas sim um problema do pai e do filho. Nessa dialética pai-filho, alguma coisa se perde. Aqui é onde aparece a questão do “sacrifício”; o que deve ser sacrificado e como? Abrão e Cristo são representações de cenas emblemáticas na nossa cultura, onde o homicídio do filho e o homicídio do pai são as duas caras da mesma questão que envolve a diferenciação humana.

O homicídio do pai significa o necessário sacrifício genealógico para a instituição da identidade. Atualmente o que aparece como efeito desta débil função paterna é uma enfermidade (ou alteração) da identidade. Lembrem aqui a apresentação dos pacientes quando dizem: sou drogado ou sou dependente ou sou alcoólico e anônimo, etc.

Procuram-se referências identificatórias parciais, de subgrupos, de totens privados são procuradas. Nestes tempos da cultura pós-industrial que nos impõe os ideais do sujeito-rei, auto fundado e auto suficiente, privatizam-se as relações à Referência, à Lei. Seria o que o cineasta Wenders denomina: “Promoção generalizada de indivíduos em miniestados”. Assistimos à sucessão infernal de massas desubjetivadas, com novas formas de morte dos

temos? Para responder a esta questão temos que articular dois tipos de reconhecimento: o institucional e o subjetivo. O institucional está dado pelas interpretações jurídicas. No subjetivo as funções ou os lugares não são sempre claros; às vezes a vida o resolve, outras não. A identidade surge de um processo, de uma conquista. O complexo de pai seria, seguindo a Freud, o princípio estrutural que funciona como dobradiça destes dois tipos de reconhecimento. O pai jurídico interfere muitas vezes para aceitar à questão subjetiva do pai.

Eu gostaria de referir-me à crença no pai e sua função. A instituição do sujeito, ou seja, seu aparecimento em determinada cultura, em determinada família, como sujeito da palavra e do desejo passa pela crença no pai. Isto quer dizer que nenhum pai concreto é dono do proibido, nem dita suas leis, simplesmente exerce um ofício mediatisando a relação do seu filho no que se refere à lei e à cultura. Esta mediação só é possível através de um discurso que sustente o campo da cultura.

Insisto, ninguém tem o direito pleno de estar na posição de pai: entra-se na paternidade mediante a renúncia de sustentar sua própria pergunta de filho frente ao seu filho. Com isto nos referimos a um conceito essencial da função paterna que é o da “permutação simbólica” dos lugares entre gerações. O pai cede seu lugar de filho frente a seu filho, matando dentro de si a ele mesmo como filho. Além disso deve matar a seu pai para assim poder ocupar

o lugar de pai. Então, parricídio e filicídio são duas caras da mesma moeda e devem ser transitados por aqueles que desejem chegar a conquistar a função paterna.

A psicanálise, criadora do último mito sobre as origens, o “pai mitológico”, é justamente interpelada, nos nossos dias, pelo paciente drogado e seus familiares. Podemos dar alguma resposta a aqueles que se denominam “sem palavras”? (Em espanhol drogado se diz adicto - a dicto - que seria “sem palavra”).

Caso Clínico

Pedro, um adolescente de 18 anos, vem à primeira consulta e diz:

-Estou aqui porque a minha mãe quer que eu venha, e por questões pessoais.

O motivo da mãe é porque Pedro consome ma-

No nosso século existe uma questão que não está clara, que é a normatividade que dá à filiação seu valor de verdade.

filhos, sem cadáveres. Nos anos setenta e na atualidade, na Argentina especialmente, por efeito do terrorismo de estado, “os desaparecidos”, presenciamos o aniquilamento subjetivo como consequência da adição às drogas (dependência). Assim, enquanto a categoria de Pai se desvanece, proliferam os tratados explicativos sobre o mesmo e a ciência passa a ocupar o lugar de ideal, descolocando assim a representação pai.

Dizia Freud: “O que você herdou dos seus pais, conquiste-o para possuí-lo”. Este paradoxal enunciado requer uma explicação: como pode ser obrigatório apoderar-se de algo que já

conha e álcool e para ela, tanto Pedro como os seus amigos são viciados. Os motivos de Pedro têm mais a ver com questões não resolvidas em relação ao sexo e ao amor; além disso ele pensa todo o tempo e não pode parar de pensar. Pedro me conta “sua história”.

-Como pode ser que o que me passou não se expresse de nenhuma forma? Ou, quem sabe eu não percebo?

De sua história, uma história bem a argentina, surge um significante a ser levado em conta: desaparecido. Filho de pai desaparecido em Tucumán, Pedro tinha aproximadamente um ano quando isto aconteceu. - “Não lembro nada, isso tem que me provocar algo, durante um mês estive com a minha avó, minha mãe esteve presa...”

“Eu chamo o marido da minha mãe de ‘meu pai’ mas na realidade não é, ele me deu carinho...”. “Olho as fotos do meu pai, dizem que eu sou igual a ele e eu não gosto, não o conheci”. Ele diz: “Não houve contato...” “Uma relação que não existe, um contato que não existe”.

Depois fala sobre seu consumo de maconha e diz que não lhe faz mal, que dessa maneira ele encontra “um contato impossível de se dar, de consegui-lo na realidade com os amigos”.

Ele diz: “ Não houve nenhum contato...” Existe uma falha no seu discurso, pois não pode dizer que ele ‘tem um contato’ com seu pai que não corresponde à realidade e que ele trata de encontrar no sonho a realidade desse contato. No que se refere a contato, depois aparecem pistas de que Pedro começa a consumir maconha quando sua mãe se separa do seu parceiro (a quem Pedro chamava pai). Atualmente Pedro

não aguenta estar sozinho com a sua mãe. Depois veremos outras situações que se passaram. Apelar o pai através do sonho, nos mostra como o tóxico passa a ocupar o lugar do fantasma que se foi desestabilizando. Não se trata da ausência real do pai, mas sim do que Pedro fez com essa ausência. Determinadas ordenadas estruturais coincidiram para que ele não pudesse afiançar seu próprio fantasma em relação a este pai. Neste sentido podemos falar da cumplicidade de três gerações: avó paterna, mãe e o próprio Pedro, para apagar o lugar do pai. A avó paterna evitando entregar a quem corresponde como herdeiro (Pedro) a herança do pai. E a mãe que se apodera da indenização outorgada a Pedro por ser filho de desaparecido. Esta encruzilhada do destino coloca Pedro, aos 16 anos, no começo do consumo de maconha. Poderíamos dizer, a ‘iniciação’ de Pedro. Reaparece a avó paterna de Pedro, que quer lhe restituir o que lhe corresponde por direito, o que motiva a Pedro a dizer: “Ela me disse que quer que retomemos as relações, que quer me conhecer e que eu conheça aos meus primos. Não sei o que quer do seu ‘filho-neto’. Este engano ou equívoco, não lapso, está dizendo: “Me tomaria pelo meu próprio pai, me tomou pelo meu próprio pai”. Ele não pode dizer: “O que quer essa senhora do seu neto?”, pois ao dizê-lo diria ‘meu pai’.

Ele não encontra conexão com a sua avó. Ele não sabe. O sujeito não sabe qual é a relação dele com sua avó, ‘quem é essa senhora’. Quando ele diz ‘filho-neto’ apaga o pai e se coloca em uma relação incestuosa com a sua mãe.

BIBLIOGRAFIA

Aparicio, Daniela: *La prohibición del sacrificio* - Freudiana Numeroll (1994) -Escuela Europea de Psiconálisis - Catalunya

Ferreyra, Norberto: *La experiencia del análisis* - Ediciones Kliné - Buenos Aires (1983)

Freud, Sigmund : *Totem y Tabu (1912-1913)*

El Malestar en la Cultura (1930/1929)

Psicología de las Masas y Análisis del Yo (1921)

El Porvenir de una ilusión (1927)

Moisés y la Religión Monoteísta (1939/1934-38)

Amorrortu Editores-Buenos Aires (1976)

Geberovich, Fernando: *Un dolor irresistible - Toxicomanía y pulsión de muerte*, Editora Letras Vivas-Buenos Aires (1998)

Lacan, Jacques: “*Les noms du père*” em *Fascicule 2* - Seminario 1963

“*De un discurso que no sería de la apariencia*”- Seminario

Seminario XI

Seminario XVII

Legendre, Pierre: *Lecciones VIII - El crimen del Cabo Lortie - Tratado sobre el Padre*

Siglo Veintiuno Editores - México/España (1984)

Pommier, Gerard: *Freud apolítico?* Ediciones Nueva Visión- Buenos Aires (1987)

Sören Kierkegaard: *Temor y Temblor*, Editora Nacional - Espanha (1981)

As relações de gênero, construídas socialmente, permeiam todas as esferas da vida da mulher. Partindo da premissa de que o gênero feminino constrói sua sexualidade diferentemente do gênero masculino, este trabalho propõe-se a verificar o impacto da gravidez na escolaridade da adolescente.

Para isso procuramos detectar a forma com que as adolescentes grávidas são tratadas pelos educadores, visando, por um lado, verificar possíveis preconceitos que acabam por afastar a jovem da escola e, por outro lado, verificar a existência de ações, e suas adequações para manter essas alunas dentro da escola. Os resultados obtidos revelam o impacto negativo da gravidez na escolariedade das adolescentes devido aos constrangimentos a que são submetidas no interior da escola.

Palavras-chave: Gravidez, Adolescência, Escolaridade, Relações de Gênero.



Socially constructed gender relations permeate all the spheres in the lives of women. Starting from the premise that the feminine gender constructs its sexuality differently from the masculine, this work attempts to verify the impact of pregnancy on the adolescent's schooling. To this aim, we attempted to detect the manner by which pregnant adolescents are treated by educators, with the intention, on the one hand, to verify the existence of possible preconceptions that end up distancing the adolescent from the school and, on the other, (verify) the existence of action and its adequacy in terms of maintaining these students in school. The results revealed the negative impact of pregnancy in the scolarity of adolescents due to the constrangements to which they were subject.

Key words: Pregnancy, Adolescence, Scolarity, Gender Relations.

O Impacto da Gravidez na Escolaridade das Adolescentes

Ana Maria
Gomes

Professora Doutora do
DCH/CCHS/UFMS.

A Adolescência

Antes de entrarmos no objetivo de nosso trabalho que é entender o impacto da gravidez na escolaridade de meninas adolescentes, torna-se necessário refletirmos acerca das características mais importantes desse período da vida pela qual todos nós passamos. A primeira questão se refere ao grande número de adolescentes existentes. Segundo dados da Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA), aproximadamente 34% da população mundial tem menos de 17 anos de idade. No Brasil, esse grupo representa cerca de 41% da população total atual. Com relação ao período compreendido como sendo da adolescência, bem como as características dessa fase, neste temos a seguinte definição de Takiuti (1991:29) “A adolescência é entendida como a segunda década da vida do ser humano (dez a vinte anos), como um período de profundas mudanças físicas, psicológicas e sociais”. A adolescência é considerada pelos autores que trabalham essa fase da vida pela qual passam todos os seres humanos, como uma fase de profundas transformações. Takiuti, (1997:227-228) acrescentou que “É um período de mudanças bruscas, acionadas por uma especial sinergia de fatores biológicos, psíquicos, sociais e culturais”, sendo também a ocasião da busca de identidade no mundo em que vivem, assim como de identida-

de sexual, de desprender-se da infância, entender e aceitar as mudanças no seu corpo. É o momento em que os rostos se enchem de espinhas, a voz se modifica, os seios despontam e o adolescente se sente perdido e vulnerável diante de um mundo que ora ele sente que o acolhe, ora o rejeita. Takiuti, nesse mesmo trabalho, chamou atenção para comporta-

As sensações de magia e onipotência são típicas da adolescência, produzindo a ilusão de que nada negativo poderá acontecer a eles.

mentos que são inerentes à adolescência, como a necessidade de auto-afirmação e de desconhecer limites, o ímpeto de questionar normas e valores, o surgimento de ansiedades, dúvidas e frustrações. As sensações de magia e onipotência são típicas da adolescência, produzindo a ilusão de que nada negativo poderá acontecer a eles, o que em muitos casos intensifica os comportamentos de risco, com repercussões prejudiciais à vida atual e futura. E são com esses sentimentos que o adolescente vai viver sua primeira experiência sexual, enfrentando os inúmeros problemas que essa prática trás consigo.

Na concepção de Quintela (1992:4), “A sexualidade está presente em nossas vidas, a forma de vivenciá-la é que se modifica ao longo da existência”. Nesse contexto, encontra-se o adolescente vivenciando todas as suas ansiedades, dúvidas, medos, expectativas em relação a sua sexualidade, muitas vezes iniciando precocemente suas atividades sexuais, sem orientação nem diálogo com a família ou com a escola.

Para o presente estudo é importante a compreensão, em especial, da forma com que é vivida a sexualidade pelos adolescentes, assim como os riscos que acarretam essa sexualidade, pois as primeiras relações ocorrem sem planejamento e sem

as informações necessárias quanto aos métodos contraceptivos. Como afirma Takiuti (1997:250), “A questão da anticoncepção na adolescência é um problema difícil de ser enfrentado. A grande maioria é a favor do método ‘naturalmente nada’. Surpreendidas pelo desejo, algumas adolescentes se deixam levar por essa nova e forte emoção”.

Os pré-adolescentes e adolescentes tendem a iniciar precocemente sua vida sexual. A idade média para a primeira relação sexual é de 16,9 anos de idade para as mulhe-

res e de 15 anos para os homens. Estudo citado ainda por Takiuti (1997) mostra que, dentre 217 adolescentes de 10 a 20 anos, 31% das meninas tiveram experiências sexuais entre 10 e 15 anos de idade.

Além dos sentimentos de magia e onipotência já descritos anteriormente, a adolescência caracteriza-se por ser a fase das perguntas e de dúvidas que, se não forem respondidas e esclarecidas sem preconceito e com liberdade, poderão se transformar em ansiedades, angústias e frustrações. De um lado o jovem sofre, ao iniciar sua prática sexual, todas as pressões imagináveis por parte da igreja, da família e da comunidade, que dizem: “não pode”. Do outro lado, ele sofre pressão dos amigos para que inicie, sem demora, suas atividades sexuais; pressão dos meios de comunicação (principalmente a TV que mostra todo mundo tendo relações sexuais sem que os problemas apareçam) e, acrescente-se a isso, o desejo do próprio adolescente. Como sublinha Suplicy (1993:29), “Está tudo ali, explodindo. Todos esses elementos: o desejo, o não, o sim, o medo - e agora a AIDS, na qual todos estão pensando - fazem com que o adolescente fique muito confuso no momento de iniciar a sua vida sexual”.

As duas intâncias privilegiadas onde deveria se dar a educação sexual seri-

am, portanto, a família, onde a socialização primária é feita, e a escola. Mas as pesquisas e estudos feitos têm mostrado que, em nenhuma dessas instâncias, a educação sexual tem sido efetivada. Os pais, imbuídos de preconceitos, tabus e vergonha de tocar em assunto considerado tão delicado, deixam que os filhos tenham suas primeiras experiências sexuais sem propiciar-lhes nenhum nível de informação, reproduzindo assim sua própria experiência. “Mas como esperar isso de uma mãe que nunca teve nenhuma orientação sexual e exatamente por isso lida com seu próprio sexo com uma imensa carga de preconceitos envolvendo-o, muitas vezes, sob a aura do pecado? A mulher que nunca teve nenhum tipo de informação sexual, que não consegue lidar com o sexo de forma natural, não vai conseguir falar naturalmente sobre ele. E não fala, esperando que outros cumpram este papel: a escola, os médicos ou mesmo as amiguinhas da filha. Cria-se dessa forma um círculo vicioso” (Verardo, 1990: 43). Paralelamente, a escola, também imbuída de preconceitos e tabus, até hoje só tem conseguido tratar do corpo humano do ponto de vista da anatomia e não da sexualidade, ou seja, “Crianças e adolescentes aprendem como funcionam o coração, circulação, rins, aparelho respiratório, e os órgãos genitais. Uns parecem não ter absolutamente nada a ver com os outros, a não ser uma justaposição

quase mecânica” (id: 15). Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades dos alunos, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. Questões fundamentais como contracepção, gravidez, aborto e doenças sexualmente transmissíveis (DST) ficam, mais uma vez, sem ter quem se ocupe delas adequadamente.

A escola imbuída de preconceitos e tabus, até hoje só tem conseguido tratar do corpo humano do ponto de vista da anatomia e não da sexualidade.

As consequências mais graves para os adolescentes da falta de informações com relação à sexualidade são as DST e a gravidez precoce. O número de adolescentes grávidas é alarmante em todo o país. Castro e Silva (1993:240 e 241) nos dá a alarmante cifra de que 80% das adolescentes solteiras não usam qualquer método anticonceptivo em sua primeira relação sexual. As razões do não uso de qualquer método contraceptivo se deve a tabus, preconceitos, falta de maturidade, de planejamento por parte da adolescente “quando viu, aconteceu” e a uma série de outros fatores relacionados à aura de proibição, pecado e imoralidade que cerca a sexualidade. Uma das graves consequências dessa situação é o fato de que, a cada ano, cerca de 560 mil jovens de 15 a 19 anos engravidam. Takiuti (1997: 253) diz em seu estudo que as estimativas indicam que, no Brasil, cerca de 1.000.000 de adolescentes entre 10 e 20 anos de idade dão à luz todos os anos, correspondendo a 20% do total de nascidos vivos no país. A mesma autora considera que a proporção de mães com menos de 15 anos vem crescendo mais do que em qualquer outra faixa etária, contrariamente à tendência geral de queda de fecundidade da mulher brasileira.

Junto com a gravidez cresce o número de abortos clandestinos que colocam em risco a vida e a saúde reprodutiva da menina. Continuando com a fonte citada (Castro e Silva), devem ocorrer por ano, cerca de 130.232 abortos nesta mesma faixa etária. Outros pesquisadores também nos alertam para esse problema. “(...) Estima-se que no Brasil sejam praticados hoje cerca de três a cinco milhões de abortamentos clandestinos ao ano, dos

quais perto de um terço entre adolescentes. Se essa avaliação for confiável, somando-se os casos de partos com os de abortamento, devemos ter, no mínimo, de dois a três milhões de gestações indesejáveis entre adolescentes" (Vitiello, 1993: 133).

Mato Grosso do Sul não possui uma situação diferente do resto do país. Dados de Campo Grande mostram claramente essa situação. De acordo com Noal (1994: 126), "Nas maternidades que atendem as camadas mais pobres os percentuais de gestantes com menos de 18/19 anos não são pequenos. Na Maternidade Cândido Mariano, no período de janeiro de 1993 a janeiro de 1994, as adolescentes de 11 a 18 anos representaram 19,7% (1.580) do total de partos. No Hospital Universitário, 90 partos foram realizados em menores de 13 a 18 anos, no período de janeiro a junho de 1994. Na Santa Casa, de dezembro de 1993 a março de 1994, dos 398 partos normais atendidos, 149 foram em menores de 19 anos".

Mas não é só em relação à gravidez entre adolescentes que Campo Grande acompanha o resto do país. No que se refere ao abortamento clandestino, as cifras também são altas e elas se tor-

ca, em 1993, 18,61% das curetagens pós aborto efetivadas na Maternidade Cândido Mariano, foram em menores de 18 anos. Segundo o Livro de Registros do Hospital Universitário, no período de janeiro a junho de 1994, foram feitas 31 curetagens pós aborto, em menos de 13 a 18 anos".

Esses dados mostram que os adolescentes (meninos e meninas) chegam completamente despreparados no momento de iniciar suas atividades sexuais, ou seja, enfrentam, precocemente, o impacto dos problemas e responsabilidades de uma sexualidade vivida sem orientação e cercada de preconceitos.

Após as constatações evidenciadas, queremos elucidar de qual sujeitos estaremos tratando em nossa pesquisa, pois não acreditamos que o impacto da sexualidade e suas consequências na vida dos adolescentes se dêem da mesma forma para todos os jovens dessa faixa etária.

Em primeiro lugar, queremos enfatizar que não adotamos aqui a perspectiva que considera os seres humanos como sendo homogeneamente situados na sociedade, o mesmo sendo válido para os adolescentes em sua trajetória para a vida adulta. Esse trabalho é centrado na área das

Ciências Sociais, não podendo, portanto, ignorar as diferentes formas que estruturam as relações sociais estabelecidas dentro da sociedade e que implicam diferentes maneiras de

dominação e exploração. Para essa percepção nos baseamos principalmente no conceito de gênero, sem nos esquecermos, no entanto, dos dois outros componentes dos três eixos estruturadores da sociedade. Esses eixos, segundo Saffioti (1991 e 1992), seriam além do gênero, a classe e a raça/etnia. Dessa forma, algumas distinções devem ser feitas quando trabalhamos a adolescência, sendo necessário considerar o lugar que esse adolescente ocupa na sociedade, sabendo que essa fase

Não podemos ignorar as diferentes formas que estruturam as relações sociais estabelecidas dentro da sociedade.

nam ainda mais assustadoras se levamos em conta que esses dados são difíceis de serem obtidos, dado o caráter ilegal que reveste essa prática. Geralmente, só chegam ao conhecimento de médicos e pesquisadores os casos que apresentam problemas e complicações, obrigando a adolescente a procurar o atendimento médico. Em sua pesquisa Noal continua a nos dar informações: "Segundo dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Higiene e Saúde Públ-

vai ser vivida de maneira diferente por cada um. Em outras palavras, o adolescente situado nas camadas mais pobres da população tem, muitas vezes, que integrar cedo o mercado de trabalho sem conseguir sequer garantir uma escolaridade mínima. Da mesma forma que sabemos que um adolescente negro, face aos inúmeros preconceitos com os quais se defronta em todas as instâncias da sociedade, também terá problemas diferenciados. Por outro lado, aquele adolescente de maior poder aquisitivo tem toda uma expectativa quanto à sua escolaridade e ao seu futuro profissional.

Situando nossa pesquisa entre escolas da periferia da Cidade de Campo Grande, estamos levando em conta esse recorte. Mas a vertente que consideramos fundamental para o presente trabalho é aquela dos papéis de gênero, que considera a assimetria existente entre homens e mulheres na sociedade como fruto de relações sociais construídas historicamente, e não de uma diferença biológica natural. Essa diferença não situa os adolescentes na sociedade de uma maneira simétrica, mas considera que os seres humanos, ao vivenciarem a adolescência, serão colocados em expectativas diferentes, vivenciando a sexualidade de forma diferente e o impacto das consequências em suas vidas também serão diferenciadas. Portanto, adotamos a perspectiva que considera o gênero como “(...) uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo e determina, ao longo da sua vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses”. (Lavinas, 1997:16) Por adotarmos esse arcabouço teórico, concordamos com Takiuti, (1997:233) quando diz que: “As indagações ‘Quem sou eu?’ e ‘O que está acontecendo comigo’ são comuns a homens e mulheres adolescentes. As respostas sociais, no entanto, já são diferen-

tes para o adolescente homem e para a adolescente mulher. O que os diferencia enquanto gênero é a universalidade da discriminação a que a mulher está submetida”.

A escola e a família se constituem nas duas instâncias privilegiadas para a construção e interiorização da identidade assimétrica de gênero da criança e do adolescente, conforme afirma Lavinas (1997:25): “Considerando-se que as cri-

A escola e a família se constituem nas duas instâncias privilegiadas para a construção e interiorização da identidade assimétrica de gênero da criança e do adolescente.

anças são socializadas essencialmente por duas instituições - a família e a escola - , estas constituiriam dois espaços de (re)produção da demarcação e da segregação dos ‘papéis sexuais’ na formação da identidade social da criança e dos adolescentes”.

Portanto, o pressuposto utilizado neste trabalho é o de que gênero é uma das relações fundamentais estruturadas da sociedade, sendo a menina socializada dentro da perspectiva de que à mulher cabe principalmente o mundo privado, sendo que sua aspiração primeira na vida é o papel de mãe e esposa, atribuição essa da qual ela não consegue se desvincilar a ponto de considerar, quando inserida no mundo do trabalho, seu salário como complementar e enfrentando (principalmente as mulheres das camadas mais pobres da população) a dupla ou tripla jornada de trabalho. Ao menino cabe o mundo público do trabalho, dos salários mais altos, os postos de maior prestígio. Dessa forma, o gênero feminino constrói também sua sexualidade diferentemente do gênero masculino, sendo a mulher submetida a uma carga maior de preconceitos e proibições por parte da sociedade. A consequência é a menina ser ensinada a reprimir sua sexualidade, sendo

considerada “fácil”, “galinha” e outros tantos adjetivos quando quer vivenciar sua sexualidade de forma mais livre, enquanto no homem é valorizada a experiência na prática da sexualidade, sendo motivo de orgulho para os pais o início precoce das relações sexuais do filho. Sobre a mulher/menina recai a responsabilidade da contracepção e em caso de gravidez, a culpa por não ter-se preveni-

Sobre a mulher/menina recai a responsabilidade da contracepção e em caso de gravidez, a culpa por não ter-se prevenido.

do, e comumente é acusada de recorrer a gravidez como método eficaz para “agarrear” o rapaz. Por sua vez, “O adolescente dificilmente é preparado para ter responsabilidade no relacionamento sexual. Quase nunca será cobrado por desconhecer os dias férteis da namorada” (Takiuti, 1997:252). Entretanto, o fato de engravidar fora do casamento ainda provoca censura. Por um lado, porque a adolescente transgrediu aquilo que era socialmente esperado dela e, por outro lado, porque cabia a ela a prevenção de uma gravidez indesejada. Além disso, como vimos, é a ela que é dado socialmente o encargo de ser a responsável pelo cuidado do lar e dos filhos. Por essa razão, mesmo quando o também jovem pai assume o filho, constituindo uma família e legitimando a transgressão aos valores estabelecidos, é sobre a mulher que recairá a maior responsabilidade e dedicação à criança. Assim, “A gravidez na adolescência é um desafio social e não é um problema exclusivo da adolescente que, normalmente, fica muito sozinha nesse período, pois o companheiro, também adolescente assustado, muitas vezes se afasta, os pais, defensores da moral vigente, esbravejam, agridem e levam a jovem à depressão” (Takiuti, 1991:73). A essas questões adiciona-se o fato de

que é a mulher quem sofre os transtornos biológicos decorrentes da gravidez.

A Gravidez e a Adolescentes

Como dissemos, a escola é um dos *locus* privilegiados onde se dá a formação da identidade de gênero da criança e do adolescente. A escola, materializada por todo seu corpo de funcionários, possui uma representação social de gênero que vai estar presente em todos os momentos da

vivência da criança e do adolescente, intervindo e formando no seu dia a dia.

Partindo dessas premissas, este estudo procurou entender as seguintes questões: qual o impacto que a gravidez e o nosso papel, o de mãe, trará sobre a escolaridade da adolescente, uma vez que nela recairá a principal responsabilidade para com a criança? a escola está preparada para dar uma assistência especial à jovem gestante e mãe, levando em conta as dificuldades práticas e psicológicas que ela poderá apresentar? o corpo docente e de funcionários reproduzirão os preconceitos relativos a uma gravidez fora do casamento no interior da escola, uma vez que estão imbuídos da representação tradicional de gênero existente na sociedade?

Conhecer melhor essa problemática nos permitirá contribuir para a elaboração de propostas e de ações que ajudem a garantir melhores condições de escolaridade às adolescentes grávidas ou àquelas que já são mães.

Essa pesquisa girou em torno de adolescentes que engravidaram durante o período escolar. A metodologia adotada foi a seguinte.

- entrevista semi-estruturada com 05 profissionais de 03 escolas de bairros da periferia de Campo Grande, (Orientadora

Educacional, Supervisora Escolar e Diretora Escolar), visando obter dados sobre a forma com que as adolescentes grávidas são tratadas nas escolas e também quais as ações educativas desenvolvidas nesses estabelecimentos de ensino para que elas dêem prosseguimento a sua escolarização;

- entrevista semi-estruturada com 05 adolescentes grávidas que ainda continuavam estudando, objetivando detectar os problemas enfrentados por elas na escola;

- entrevista semi-estruturada com 03 adolescentes grávidas que não estavam mais estudando, como o intuito de detectar as razões da desistência.

O primeiro dado importante obtido é que a escola não sabe sequer ao certo o número de meninas grávidas e muito menos as que desistiram de estudar em virtude da gravidez. A razão se deve ao fato de que não existe nenhuma preocupação por parte da escola em apurar a causa da evasão. No período vespertino ainda ocorre um controle um pouco maior, mas no noturno não há registros certos. É interessante observar que nas escolas onde existiam alunas grávidas casadas, a direção foi incapaz de dizer o número certo, demonstrando uma falta total de preocupação por esse momento especial da vida da aluna. Em compensação, podiam dizer exatamente qual era o número das solteiras que estavam grávidas, evidenciando, com essa atitude, a falta de legitimidade conferida à gravidez quando se dá fora do casamento.

Confirmado as pesquisas desenvolvidas por outros autores, os dados obtidos mostraram que as adolescentes sabem muito pouco sobre como funciona o seu corpo, desconhecendo a sua anatomia interna e tendo vergonha de observar a sua anatomia externa, evidenciando com isso toda a educação repressora

que receberam em virtude de serem meninas, e para quem não é permitido se olhar, se mostrar, sendo ensinadas desde muito cedo a não se exibir, “a fechar as perninhas”, a se cobrir e encobrir-se. As informações que chegaram a ter são superficiais e foram obtidas nas aulas de ciências, nas conversas com amigas, na leitura de revistinhas ou numa conversa com as mães. As mães, por sua vez, poucas informações deram sobre a sexualidade, somente pediam que suas filhas se cuidassem, não dizendo ao certo “cuidar-se de quê”, ou mesmo, “de quem”. Nas conversas com as filhas, as mães repassaram a educação que receberam, sempre com um cunho repressivo e castrador, com idéias de “repulsa” aos homens ou transmitindo idéias pré-concebidas como fruto de suas vivências sexuais, como: “dói a primeira relação sexual”; “virgindade é coisa muito sensível, qualquer coisinha tira”; “a menstruação é um sangue sujo”; etc. Presenciamos, também, a “fiscalização” que as mães desenvolviam em relação à menstruação das filhas, como uma forma de controlar uma possível gravidez. Com relação aos pais das adolescentes, segundo os relatos, todos eram muito ausentes, ou por serem sepa-

As adolescentes sabem muito pouco sobre como funciona o seu corpo, desconhecendo a sua anatomia interna e tendo vergonha de observar a sua anatomia externa.

rados de suas mães, ou porque não tinham um bom relacionamento com as filhas. As adolescentes adotaram posturas parecidas com as de suas mães, quando falaram que “quando tiverem suas filhas teriam que prender, ou que não queriam ter meninas porque precisariam cuidar muito”. Elas vão, dessa forma, construindo a sua sexualidade e sua representação de gênero à semelhança das mães, como podemos ver na fala de uma adolescente:

“Ainda não sei o sexo do bebê. Só que eu quero que seja menino. Porque está difícil de criar menina (...) eu não quero menina. Vai ser muito difícil de cuidar o primeiro namorado, mão boba de namorado. Acho que menina é mais difícil de cuidar, apesar que os meninos tem a droga, tem um monte de coisas” (adolescente, 19 anos, grávida de 4 meses).

Das poucas informações que possuem, todas tinham conhecimento de que se tivessem relacionamento sexual poderiam engravidar, no entanto, é muito presente o “pensamento mágico” de que “comigo não vai acontecer”, dizendo que “a carne é fraca” ou “Eu achava que não ia acontecer comigo”, etc.

A grande maioria das entrevistadas nunca tinham ido a um atendimento ginecológico antes da gestação, com isso, não usavam nenhum método para evitar a gravidez, embora conhecessem ou já tivessem ouvido falar de: injeção, pílula (mais conhecida como “remédio”), camisinha, tabelinha, diafragma e DIU. Os mais conhecidos são a pílula e a camisinha. A pílula é envolta em certa fantasia. As entrevistadas fizeram inúmeras colocações, como, por exemplo, que pílula engorda ou faz emagrecer; que o uso prolongado da pílula impossibilita a mulher de engravidar, o que demonstrou haver uma carência muito grande de informa-

do namoro e depois deixaram por se sentirem amadas e seguras. É significativa a fala de uma adolescente em sua justificativa para o não uso desse método. Pensa que a camisinha transmite DST e não evita a gravidez, chegando a dizer que quem tem tendência para “pegar”, um ou outro, “pega”, como se fosse uma fatalidade da qual não se pode fugir.

O sonho da maternidade como realização principal na vida da mulher encontra-se presente nas falas das entrevistadas. A maioria disse que sempre sonhou em ser mãe.

Os planos que faziam sobre a continuidade dos estudos e com relação à vida futura eram bastante positivos. Todas as adolescentes entrevistadas pensavam em continuar a estudar depois de terem seus filhos. Faziam planos e esperavam que tudo desse certo. Todas já sabiam com quem iriam deixar a criança e diziam que a maternidade não mudaria em nada o prosseguimento dos estudos. Como veremos no decorrer de nosso trabalho, essa expectativa vem se revalidar, em grande parte das vezes, irreal.

Nos relatos das adolescentes apareceram principalmente dois tipos de dificuldades para continuarem estudando durante a gestação. A primeira dificuldade se refere à função biológica desempenhada pelo corpo durante a gestação como: moleza e sono, cansaço, enjôo,

(principalmente no

trajeto para a escola, pois utilizavam-se de ônibus), pernas inchadas, dores no corpo, (principalmente por ficar muito tempo sentada em sala de aula) vontade constante de ir ao banheiro no decorrer das aulas. A segunda dificuldade tem a ver com a vergonha de usar vestido de gestante e abandonar as antigas roupas, configurando uma dificuldade social. Algumas adolescentes disseram em seus relatos que tentam esconder a gravidez em casa e na escola, outras sentiam ver-

A grande maioria das entrevistadas nunca tinha ido a um atendimento ginecológico antes da gestação, com isso, não usavam nenhum método para evitar a gravidez.

ção acerca do assunto. Em relação à camisinha, observamos a carga de uma educação sexista que impera na hora de tomar a decisão por esse método. A grande maioria não pedia para o parceiro usar a camisinha, alegando que confiavam neles por estarem muito apaixonadas, ou que essa é uma função masculina: ele é quem deve decidir se quer usar ou não. Outras disseram que chegaram a usar camisinha na relação somente no início

gonha de usar roupas mais folgadas, como vestidos, como se não aceitassem deixar o corpo de adolescente para um corpo de grávida. Outro forte impacto vivenciado por algumas adolescentes refere-se aos aspectos emocionais. A adolescência é uma fase, por si só, de muitos conflitos. Na gravidez esses conflitos

tem a se multiplicar. Muitas relataram sentirem-se deprimidas, feias, não entendendo bem o que estava acontecendo com o corpo e, com isso, vinham a solidão, a tristeza, a vergonha.

Na relação da escola com a aluna gestante constatamos, em nossa pesquisa, várias formas de manifestação de reprovação à gravidez, seja por ser na adolescência, seja porque se deu fora do casamento. Essa reprovação aparece quando os professores não aceitavam refazer provas e não voltavam a explicar algum conteúdo novo para uma aluna grávida que, porventura, tivesse faltado para fazer um exame, consultar o/a médico/a, ou porque não se sentia bem, a exemplo de uma das alunas entrevistadas. Estava no 8º mês de gravidez e com a cesariana marcada para a próxima semana, mas continuava indo à escola porque alguns professores disseram que não iam “mandar” trabalhos para que ela fizesse em casa; eles já iam fechar o diário e, se a aluna faltasse, poderia reprovar de ano. A educanda estava sendo obrigada a ir às aulas para fazer as últimas provas, como salientou:

“(...) E eu já estou sentindo muita dor, já estou tendo contrações já. Eu estou vindo na escola só por causa das provas mesmo. E quando eu passo mal eu vou embora...” (adolescente, 18 anos, 2º grau).

Depreendemos que as condições físicas e psicológicas adversas em que se encontra a adolescente para enfrentar uma prova só pode trazer um resultado negativo.

Essa mesma aluna disse, em sua entrevista, que já havia trazido o exame

médico para liberá-la das aulas, mas não tinha conseguido encontrar a diretora. Ficando com medo das consequências, continuou indo à escola. Outra entrevistada

A adolescência é uma fase, por isso só, de muitos conflitos. Na gravidez esses conflitos tendem a se multiplicar.

relatou que faltou a uma prova devido à gravidez e a professora não aceitou que fizesse o teste outro dia. Muitas professoras faziam o discurso tradicional de mulheres mais “experientes” dizendo às alunas grávidas que gravidez não é doença, que isso não é problema da escola e que, quando elas estavam grávidas, tinham que trabalhar e não faltavam. Essas educadoras ignoraram que a gravidez de uma aluna é problema da escola sim, sendo obrigação desse estabelecimento respeitar as necessidades diferenciadas apresentadas pelas adolescentes grávidas. Paralelamente, essas professoras não levaram em conta que não eram adolescentes (com todos os conflitos que essa fase da vida acarreta) ao engravidarem, que estavam em uma relação estável e com uma gravidez senão planejada, pelo menos fazendo parte das possibilidades. Podemos relacionar esses comportamentos das professoras a uma certa atitude de punição às adolescentes que engravidaram, além de reafirmarem o não reconhecimento da gravidez e do respeito a essas jovens. Outras, em seus relatos, chegavam a ter consciência do fato de que desistiram de estudar devido à falta de apoio e compreensão da escola. Uma disse que desistira devido à violência do bairro no qual está localizada a escola, que já chegou a ser invadida por gangues que pretendiam matar um aluno em sala de aula. A aluna grávida desistiu de estudar porque teve medo, pois eram duas vidas em jogo. Nesses termos, a escola não lhe dava segurança física e de sobrevivência. As outras atribuíram a desis-

tência à falta de compreensão de professores/as e profissionais da escola. Mas a atitude por parte da escola não era o de sempre discriminá-la explicitamente a adolescente grávida, existindo até, muitas vezes, uma atitude de certa indiferença por parte de muitos educadores como se o fato não existisse.

Observamos, também, que falta para

O diretor de uma escola declarava freqüentemente que não ia aceitar menina “buchuda” em sua escola.

as adolescentes mais conhecimentos dos seus direitos como cidadãs adolescentes e gestantes. Quanto aos educadores, apesar de demonstrarem saber que existe uma norma que ampara gestantes, não só não a respeitavam, como demonstraram desconhecer os detalhes dessa legislação quando interrogadas. A licença-maternidade é garantida por lei desde que seja levado um atestado médico e, em geral, é feita através de uma colega ou parente da gestante, que vai até a escola e leva os temas de trabalhos que devem ser feitos pela mãe adolescente. Durante as entrevistas pudemos observar uma situação em que uma aluna foi até a sala da diretora buscar temas de trabalho para a irmã que acabara de ter bebê. A professora afirmou que não sabia de nada e que não havia preparado nada, tratando-a com rispidez e desdém. Note-se aí o desrespeito em relação aos direitos assegurados à maternidade em nosso país.

Podemos deduzir que as adolescentes que passam por esses problemas dificilmente terão condições físicas e psicológicas para enfrentarem, de forma adequada, uma prova ou o dia a dia das aulas, levando-as fatalmente a uma reprovação, o que irá desestimulá-las a prosseguirem com os estudos.

Em nossa pesquisa não encontramos somente a exclusão relativa às condi-

ções de escolariedade das adolescentes grávidas, encontramos a exclusão que é diretamente consequência dos preconceitos, proibições e principalmente da representação de gênero dos educadores de como deve ser a mulher e seu comportamento sexual. Caso típico foi o de uma aluna que, quando soube que estava grávida, foi pedir para a diretora da escola para continuar estudando, pois ouviu dizer que a escola poderia não aceitá-la mais como aluna para que não desse mau exemplo para as demais colegas. Outra adoles-

cente teve vergonha de continuar estudando em virtude da gravidez. Segundo ela, a professora sempre dizia em sala de aula que era para as meninas se cuidarem para não engravidar. Como não conseguiu respeitar o padrão de comportamento esperado, se sentiu envergonhada e desistiu dos estudos. O diretor de uma escola declarava freqüentemente que não ia aceitar menina “buchuda” em sua escola, de modo que, quando a aluna soube que estava grávida, desistiu imediatamente antes de ser excluída. Outro caso relatado foi o de uma aluna que queria deixar de estudar porque os colegas de sala estavam mexendo com ela, por estar grávida. A ação desenvolvida pelos educadores foi a de ir até a sala da aluna para conversar com os alunos, orientando-os para que não cometesse o mesmo mal, ou seja, que esse exemplo não fosse seguido. Nos casos relatados, detectamos ser o diretor detentor de um poder para excluir uma adolescente grávida da escola, mas não acreditamos que tal poder lhe tenha sido outorgado por qualquer instância do sistema educacional brasileiro. Referiu-se também de forma pejorativa e preconceituosa à adolescentes grávidas, estigmatizando e ridicularizando o seu estado diante de toda a escola. Além do mais, os educadores demonstraram estar com-

pletamente despreparados para lidar com a reação dos alunos diante da gravidez de uma colega. Em lugar de aproveitarem a oportunidade para trabalhar preconceitos e, de fato, educarem o conjunto dos alunos, causaram um constrangimento adicional à adolescente.

Outro caso significativo com o qual nos deparamos em nossa pesquisa foi o de uma aluna que estudava no período vespertino e ficou grávida. A diretora da escola não permitiu que a educanda ficasse na sua turma e a transferiu para o período noturno. A aluna não conseguiu se adaptar na nova sala, que era para adultos, e veio a desistir. A orientadora educacional da escola, em entrevista, disse que ela era uma boa aluna, com boas notas, mas a escola não quis que ela servisse de exemplo para as crianças e adolescentes do período vespertino. Novamente constatamos comportamento arbitrário e discriminatório por parte da direção da escola.

Nas entrevistas com as educadoras (todas eram mulheres), pudemos detectar, mais uma vez, a base sobre a qual são formadas as atitudes dos educadores com relação à adolescente grávida.

Segundo as entrevistadas, a sexualidade dos adolescentes está muito liberalizada, principalmente a das meninas que, segundo elas, estão muito “assanhadas”, tendo o primeiro relacionamento sexual cada vez mais cedo.

Alegavam que tiveram uma educação muito rígida, para casarem virgens e serem mães, tornando difícil aceitar uma sexualidade feminina mais

liberada. Os depoimentos de duas educadoras são bastante significativos quanto a essa questão:

“Eu acho as meninas mais assanhadas. Sempre eu estava conversando com a supervisora, e nós ficávamos fazendo comparação que as meninas são mais assanhadas. Até mesmo na hora do recreio, as meninas têm um tal de correr atrás dos meninos, mas direto, e os me-

ninos vem reclamar para mim...” (orientadora educacional).

A outra educadora prossegue no mesmo sentido, quando fala da sexualidade das meninas:

“A gente que é mais antiga, é mãe, então eu tenho uma educação mais rígida, casar virgem e tal. (...) Eu falo para eles se precaverem, para serem mais... né? Se os meninos estão passando a mão no traseiro, é porque vocês estão aceitando, vocês que têm que dizer não quero e não permito, se você permitir, eles vão avançando, você tem que definir até onde chegar e não chegar. (...) Então eu já chamei e falei que elas sendo meninhas, a gente sendo mulher, é nós que temos que... né? Não permitir que os rapazes se aproveitem, se você deixar eles vão prá frente. Vão avançando, você que tem que controlar”. (Orientadora educacional).

Nos dois depoimentos observamos a não aceitação da sexualidade das meninas na escola, existindo claramente padrões rígidos do que é próprio do comportamento masculino e o que é próprio do feminino. As mulheres não podem ter ações e reações que são consideradas do papel masculino, elas são as responsáveis em dar os limites para que os meninos “não aproveitem delas”. Ao não imporem esses limites elas engravidam, sendo, portanto, as únicas responsáveis.

A função da Orientação e Supervisão na escola mostrou-se muito mais presente no que se refere a frear a sexualidade e educar reforçando os estereótipos, ou seja, do que é permitido para um e outro

As mulheres não podem ter ações e reações que são consideradas do papel masculino, elas são as responsáveis em dar os limites para que os meninos “não aproveitem delas”.

gênero, do que dar assistência pedagógica e emocional às adolescentes grávidas.

As próprias educadoras em seus depoimentos diziam acreditar que a maioria das meninas que engravidam fora do casamento vem a desistir da escola. As causas seriam a vergonha que a adolescente sente em encarar professores e

colegas, pelo fato dos companheiros não assumirem a criança ou, ainda, porque as adolescentes não têm com quem deixar o bebê depois que ele nasce, ou seja, elas já partem do princípio de que a continuidade dos estudos da adolescente está inviabilizada.

Os educadores alegaram que algumas atitudes por eles tomadas em relação às adolescentes grávidas se deviam ao medo da reação dos pais dos alunos. Procedendo assim, a nosso ver, despejam todo o seu preconceito, valores sexistas e a não aceitação da gravidez fora do casamento sobre a adolescente grávida, contribuindo para a exclusão da jovem da escola.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa com adolescentes grávidas e profissionais de escolas da periferia da Cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, mostraram que a escola não está preparada para dar uma assistência especial às adolescentes, ou seja, uma assistência que leve em conta as dificuldades práticas e psi-

constrangidas e envergonhadas. Essa reprovação está sedimentada na representação de gênero que define qual deve ser o comportamento de homens e mulheres em relação à sexualidade. A mulher deve ser comedida, impor limites e regras. Quando isso não ocorre, a responsabilidade é da mulher, no caso, ainda adolescente. A gravidez ocorre quando a adolescente não foi capaz de impor a ela mesma o comportamento socialmente esperado por parte do gênero feminino e de impor a distância devida aos “avanços”, socialmente esperados, do gênero masculino. A conclusão lógica desse raciocínio é que a responsável, senão única, mas pelo menos a principal, da gravidez, é a jovem.

As atitudes preconceituosas e condenatórias por parte dos educadores vão reforçar essa culpa da qual a adolescente está imbuída, reforçando o sentimento de vergonha e tendo como consequência o abandono da escola. Não podemos esquecer, como vimos no início deste trabalho, que a adolescência é um momento de transição para a vida adulta,

portanto de insegurança, busca de identidade, sentimento de rejeição, tornando a vivência de uma gravidez ainda mais difícil. Uma consequência desses preconceitos é a própria ado-

lescente se sentir envergonhada diante dos professores e colegas por ter engravidado fora do casamento, fazendo com que se tornem mais vulneráveis aos preconceitos no interior da escola.

É indiscutível os transtornos físicos existentes durante a gravidez, mas sabemos também que quando respeitados e tratados adequadamente eles são perfeitamente superados por uma mulher grávida sem que venham interferir de maneira drástica nas suas atividades diárias. O descaso ou a atitude de ignorar esses transtornos por parte dos educadores tornam esses problemas ainda mais

A escola não está preparada para dar uma assistência especial às adolescentes.

cológicas que elas podem apresentar, levando essas alunas a abandonarem a escola. Essa exclusão da qual são vítimas as adolescentes grávidas vai estar jogando fora todo um potencial que repousa sobre os jovens de um país, além de estar aprofundando o fosso existente entre as camadas mais desfavorecidas da população, e principalmente, vai reforçar a assimetria de gênero existente na sociedade. A reprevação por parte de professores, funcionários das escolas e pais de alunos, pelo fato de as adolescentes engravidarem fora do casamento, levam muitas delas a se sentirem

difícies de serem enfrentados pelas adolescentes, tendo como consequência, no mínimo, a perda do ano escolar, quando não a desistência definitiva. As escolas vão ter que se preparar para atender essas alunas que requerem um atendimento diferenciado, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico. Por outro lado, é fundamental que as alunas e educadores sejam devidamente informados dos direitos assegurados por lei às mulheres gestantes e, em caso de não cumprimento por parte da escola, mecanismos de punição devem ser assegurados pelas instâncias governamentais responsáveis pela fiscalização das normas existentes.

Paralelamente, após o nascimento da criança, as adolescentes não têm com

quem deixar o recém nascido, dedicando todo seu tempo a desenvolver inúmeras tarefas e cuidados requeridos pelo bebê. A associação entre dificuldades físicas e psíquicas que enfrentam para continuarem estudando e dos constrangimentos ressentidos, levam essas adolescentes a abandonarem a escola, dificilmente retornando a ela, a curto prazo. A falta de uma escolaridade completa pode se refletir mais tarde na dependência econômica que a adolescente vai ter do marido ou companheiro e, se ela quiser se inserir no mercado de trabalho, o fará em situação de desvantagem, contribuindo, dessa maneira, para a reprodução da desigualdade existente entre o gênero feminino e masculino.

Bibliografia

ABERASTURY, Arminda. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

CASTRO e SILVA, Ricardo. Uma responsabilidade da escola? In: RIBEIRO, Marcos (org.). *Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

LAVINAS, Lena. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

MADEIRA, Felícia Reicher (org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

NOAL, Mirian Lange. *Educação sexual, família, escola pública: um estudo sobre a sexualidade de meninas pobres de Campo Grande - MS*. Dissertação de Mestrado. UFMS, 1994.

QUINTEL, Ary. *Sexualidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

RIBEIRO, Marcos (org.) *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

SAFFIOTTI, Heleith I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1991.

_____. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA DE OLIVEIRA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SUPILY, Marta et alli. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

TAKIUTI, Albertina D. *A adolescente está ligeiramente grávida. E agora?* São Paulo: Iglu, 1991.

_____. A saúde da mulher adolescente. In: MADEIRA, Felícia R. (org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

VERARDO, Maria Tereza. *Aborto: um direito ou um crime?* São Paulo: Moderna, 1990.

VITIELLO, Nelson et alli. *Adolescência hoje*. Comissão Nacional de Estudos sobre a adolescência. São Paulo: Rocco, 1988.

O presente artigo mostra que o surgimento do individualismo, o civilizar dos costumes, o projeto do eu autônomo, a instrumentalização e a técnica e o esfacelamento do Estado geraram mudanças no padrão de individuação e reflexos sobre as funções psicológicas. A Psicanálise postula um sujeito marcado pelo Outro/Alteridade e pelos impasses de regulação pulsional, portanto, um sujeito que pressupõe a cultura para sua constituição.

Palavras-chave: Subjetividade, Psicanálise, Condição Subjetiva.



The present article shows that with the appearance of individualism, the civilization of customs, the project of the autonomous self, instrumentalization, technique and the pulverization of the State engendered changes in the standards of individuation and on the reflexes on psychological functions. Psychoanalysis postulates a subject marked by the Other/Alterity, and by impasses of pulsional regulation, that is, a subject that presupposes culture for its constitution.

Key-words: Subjectivity, Psychoanalysis, Subjective condition.

A Psicanálise e a Condição Subjetiva

Silvana Amado
Buainain

Psicóloga, Psicanalista e
Mestre e Educação pela UFMS

Um dos grandes desafios colocados à psicanálise foi sua inserção na Universidade exigindo um diálogo com outros campos de saber. Até a década de 60, havia sido excluída desse diálogo por estar trancafiada em seus guetos, se posicionando como auto-suficiente e preocupada com temas relativos a terapêutica, a teoria e a técnica. Na década de 80, no Rio de Janeiro, inicia-se a construção de um espaço de interlocução fecunda entre a psicanálise e outras disciplinas. A possibilidade então aberta, ocorreu através da pesquisa interdisciplinar. Contudo, através das fronteiras e confins da psicanálise foi possível estabelecer tal diálogo que retornou reflexivamente para os fundamentos da psicanálise, abrindo um campo de pesquisa não só referida à clínica mas referida ao social e a cultura.

A psicanálise por muitas décadas foi acusada de ser uma disciplina cujo objeto era de ordem individual e não de ordem social, como se, só o “mundo interno” merecesse consideração e o inconsciente pairasse, levitando com suas asinhas. Desse modo, tinha-se o império do social sobre o individual, ou o império do individual sobre o social ou ainda o império do racional sobre o pulsional. No entanto, essa separação entre o social e o individual só é possível em termos teóricos, não podendo corresponder à realidade empírica. Vale ainda ressaltar que o potencial de

ação humana não está restrito apenas às necessidades de reprodução do sistema mas articulado às transformações cotidianas que implicarão no advento de processos de mudanças e transformações sociais. Ora, as estruturas sociais existem em decorrência da ação do homem e nem sempre em função apenas de respostas racionais, portanto, determinada também, pelos desejos inconscientes.

A psicanálise, por muitas décadas, foi acusada de ser uma disciplina cujo objeto era de ordem individual e não de ordem social.

A concepção de subjetividade foi sendo reformulado a partir de trabalhos elaborados em várias áreas do conhecimento e tem sido difundido como parte integrante da ideologia individualista na sociedade contemporânea. A psicanálise que surge sob a influência do individualismo tenta dar conta da estruturação particular da subjetividade dentro de um contexto social-histórico. A singularidade, que a psicanálise aborda, é uma invenção recente e localizada, fruto do individualismo. No entanto, o sujeito deve ser pensado e referido ao seu contexto histórico e sua abordagem não é proposta apenas a partir de categorias trans-históricas: ela inclui significações sociais-históricas.

O surgimento do individualismo, o civilizar dos costumes, a separação entre a esfera pública e a privada, o projeto de constituição do eu autônomo, a instrumentalização e a técnica, assim como, o esfacelamento do Estado geraram mudanças no padrão de individualização e, consequentemente, reflexos sobre as funções psicológicas.

Emergência do Individualismo: da Religião ao Estado Moderno

Através dos ensaios de Dumont¹, foi possível pensar o lugar da ideologia na constituição do indivíduo moderno. O autor afirma que essa moderna configuração de valores, foi gestada na Idade Média,

durante a grande mudança que desembocou na supremacia do Estado separado da Igreja; o indivíduo cristão forjado, durante os primeiros séculos da Idade Média, que

era estranho ao mundo, viu-se progressivamente envolvido por ele. A partir do século XIII, o político enquanto esfera da sociedade começa a emancipar-se das garras do teológico; o Estado Moderno emerge juntamente com o humanismo propiciando o progresso do individualismo. Porém, somente a partir do século XVII, o individualismo se cristaliza enquanto forma acabada de ideologia graças a emancipação da esfera econômica.

Pode-se dizer que algo do individualismo moderno tem sua raiz nos primeiros cristãos e no mundo que os cerca. Ao se interrogar o individualismo, observa-se que ele resultou da ruína da *polis* grega e da unificação do mundo, processo no qual a religião esteve presente como fermento essencial para a gestação do indivíduo enquanto valor². Assim, para os primeiros cristãos, as coisas do mundo constituem apenas meios ou estorvos na busca do reino de Deus e a relação entre os homens baseia-se na idéia de que são feitos à imagem de Deus e de que estão em união com ele. Esse quadro muda devido a evolução das relações entre a

¹ DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna.* Rio de Janeiro: Rocco, 1985, p. 21.

² *Ibid.*, p. 36.

Igreja e o Estado, quando surge a reivindicação de um direito inerente ao poder político. A partir daí, a relação entre o divino e o terreno se impõe, pois o divino pretende reinar sobre o mundo por intermédio da Igreja tornando-a mundana. O indivíduo cristão fica, desde então, intensamente implicado no mundo e a Igreja transforma-se, por não ser mais constituída de diferentes ordens e funções, mas de indivíduos. Nos primeiros séculos da Igreja, o indivíduo enquanto valor, aparece como alguém situado no exterior da organização social e política; é necessário a esse estranho ser adaptar-se a esse novo mundo regido por uma nova ética.

A oposição indivíduo, Igreja, mundo, cristaliza-se com Calvino, para quem o elemento antagônico e a dicotomia hierárquica desaparecem, dando lugar a unificação. A partir da cristalização dessa visão, o indivíduo está no mundo e o valor individualista reina sem restrições nem limitações³. O extramundano depende da vontade do indivíduo, e resulta de uma mudança onde o indivíduo, antes fora do mundo, se vê agora dentro do mundo. Doravante, a Igreja é a instituição da graça e da salvação, reconhecida como instância disciplinadora dos indivíduos e dos governos políticos, tornando-se uma associação de indivíduos. No domínio político, a Igreja passa a compartilhar os valores absolutistas e universalistas emergentes, o que vem favorecer o processo de distinção entre poder espiritual e temporal. Até a Reforma, a Igreja havia sido uma mediadora entre o indivíduo fora do mundo e o mundo - sociedade, império ou Estado.

A partir do século XIII, ressurge a instância política e com ela a instituição do Estado Moderno, onde se observa o

desenvolvimento do indivíduo enquanto ser moral. O surgimento do direito ocorre como reconhecimento social do poder e o indivíduo aparece como objeto da Filosofia e do Direito. Neste movimento instituinte da sociedade, o Estado vem ocupar o lugar da Igreja no plano político, a partir do século XIV, gerando grandes mudanças concomitantes com a supremacia da Igreja até o século XVI. Se a sociedade torna-se Estado individual, o essencial da religião ficou preservado no santuário que é a consciência de cada cristão individual. Assim, a liberdade de consciência foi cronologicamente, o primeiro, dos aspectos da liberdade política e a raiz de todos os demais. Com a revolução individualista, o religioso desdobrou-se em jurídico, político e econômico.

O Processo Civilizador: do Estado Moderno à Revolução Francesa

A religião, sem dúvida, produziu mudanças nos valores sociais que deram origem ao mundo autônomo das instituições e especulações políticas e nesse pro-

A formação gradual da sociedade absolutista trouxe consigo um civilizar dos costumes e uma modelação da economia das pulsões.

cesso também transformou-se. O individualismo é o herdeiro da religião e como tal, ele assegura uma mudança na moderna configuração de valores, cuja característica é ser atomizada e centrar-se no homem individual.

De acordo com Elias⁴, com a mudança na forma de dominação política, ocorreu uma mudança estrutural na sociedade

³ *Ibid.*, p. 63.

⁴ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1993, v. 2, p. 16.

Ocidental, iniciada na Idade Média e caracterizada pela luta entre a nobreza e a Igreja e, posteriormente, com a inclusão da burguesia no entrechoque. Como resultado dos conflitos, os príncipes acumularam e concentraram poder em suas mãos, consolidando assim a era do Absolutismo. Não apenas reis isolados expandiram seu poder, também as instituições monárquicas adquiriram novo relevo. A formação gradual da sociedade absolutista trouxe consigo um civilizar dos costumes e uma modelação da economia das pulsões. Para Elias, “A sociogênese do absolutismo ocupa, de fato, uma posição decisiva no processo global de civilização”.⁵

Na origem desse processo a organização militar centralizada, do sistema feudal, desintegrou-se durante as Cruzadas, levando à formação de um centro monopolista de organização estatal. Esse poder militar antes nas mãos dos nobres passou a concentrar-se nas mãos de um único homem, o rei, que apoiado na renda tributária, mantinha o exército. O processo de formação da sociedade sob forma de Estado que centraliza a renda de impostos e a força física num vasto território, teve repercussões na conduta e sentimentos humanos numa direção específica⁶.

Na história do Ocidente, as funções sociais, sob pressão da competição, vão se tornando mais diferenciadas e nume-

se de forma mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual seja compatível com uma determinada função social. A crescente diferenciação social, ocorrida devido a progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependências, gerou uma maior regulação em relação aos impulsos. Impõe-se o autocontrole como regulação constante do comportamento, garantindo assim, a permanência do indivíduo na cadeia de ações; alterando o quadro psicológico da sociedade pelo civilizar dos costumes. Decorreu, daí uma reorganização do tecido social com base no autocontrole estreitamente ligado à monopolização da força física, associada à crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade.⁷

Nas sociedades com monopolização da violência, surge um novo tipo de autocontrole ou de autolimitação que assume, em parte, a forma de um autocontrole consciente e em parte, torna-se um hábito automatizado. O indivíduo é protegido da violência externa mais é levado a reprimir-se, pois, a ameaça que um homem representava para o outro fica sujeita ao controle mais rigoroso. A vida tornava-se mais livre, a violência agora confinada aos quartéis, penetrava na vida cotidiana somente em tempos de guerra. Uma única autoridade respondia pela monopolização da violência física, pela concentração de armas e de homens

armados e pelo controle dos homens desarmados em espaços sociais pacificados onde, por precaução era imposto o autocontrole.

Desta sorte, verifica-se uma moderação mais uniforme e uma limitação mais contínua, um controle mais exato das emoções e paixões, segundo um padrão

Nas sociedades com monopolização da violência, surge um novo tipo de autocontrole ou de autolimitação, um controle mais rígido das emoções e das paixões.

rosas. À medida que as pessoas sintonizam sua conduta com a conduta das demais, a teia de ações tende a organizar-

⁵ *Ibid.*, p. 19.

⁶ *Ibid.*, p.193.

⁷ ELIAS, Norbert. *O processo...*, op. cit., p. 197.

mais diferenciado de entrelaçamento social. As pressões que atuam sobre o indivíduo tendem a produzir uma transformação de toda a economia das paixões e afetos rumo a uma regulação contínua, estável e uniforme. Parte das tensões que antes eram liberadas na luta com outro homem será elaborada no interior do ser humano que necessitava de um superego mais controlador para poder ficar em conformidade com a estrutura

social vigente. A partir daí, a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante sua infância e a sua juventude molda sua personalidade em formação, de tal modo que o equilíbrio formado entre as instâncias controladoras e as pulsões determina a forma como a pessoa se orienta em suas relações com as outras.

É na vida da corte, durante os séculos XIV e XVI, que as possibilidades de uma visão psicológica do homem e de uma percepção do outro como humano emergem. O abrandamento das pulsões tornou possível o aparecimento da psicologização e da racionalização. No entanto, o controle e as restrições às pulsões e à capacidade de precisão nunca estiveram ausentes; somente tornaram-se mais complexas com a divisão de funções sociais e com o aumento do número de pessoas com as quais o indivíduo sincronizava suas ações.

Entre os séculos XVII e XIX, houve uma interpenetração dos padrões de conduta da nobreza e da burguesia e a partir da crescente integração de atores na rede de interdependências formada pela monarquia, nobreza e burguesia, competindo a nobreza da corte a exercer um rigoroso controle de suas emoções e uma precisa modelação de sua conduta. A

gradual transição para uma conduta mais racional e para um tipo de autocontrole mais diferenciado e abrangente teve seu germe na sociedade aristocrática. A difusão desses novos princípios sociais alcançou o ápice entre os séculos XVIII e XIX. Na verdade, esse tipo de mudança

É na vida da corte, durante os séculos XIV e XVI, que as possibilidades de uma visão psicológica do homem e uma percepção do outro como humano emergem.

não se originou numa classe mas num conjunto de tensões entre diferentes grupos funcionais no campo social.

As consequências da diminuição do medo físico direto de outras pessoas, a consolidação das ansiedades interiores automatizadas e das compulsões que o indivíduo exerce sobre si mesmo, fazem aparecer a racionalização que é a modelação na economia das pulsões, hoje conhecida pelos nomes de vergonha, repugnância ou embaraço⁸. Tanto a vergonha como a racionalização constituem aspectos da cisão presentes na personalidade, devido a divisão de funções, a diferenciação social e ao controle das pulsões. A partir do século XVI, a fronteira entre vergonha e embaraço começou a estender-se. O aumento de restrições e a modelação da economia das pulsões iniciou-se com a conversão da nobreza cavaleirosa em nobreza da corte. A necessidade para a nobreza de distinguir-se da classe burguesa determinou a valorização da conduta polida como principal instrumento na competição e no prestígio, acarretando um refinamento do gosto⁹.

À medida que crescia o poder da burguesia havia uma valorização da auto-imagem burguesa, e a imposição de seus códigos de conduta sobre as outras clas-

⁸ *Ibid.*, p. 242.

⁹ ELIAS, Norbert. *O processo...*, op. cit., p. 249.

ses. O modo de vida específico dos Estados Modernos estava ligado a tipos específicos da imagem de homem e de autoconsciência individual que eram diferentes da imagem de homem predominante em outros tempos. A autoconsciência e a imagem de homem que temos hoje só aparece tardiamente na história e só foi difundida no Renascimento. A noção do *eu* surge na passagem de uma concepção de ser humano e de mundo, alicerçada na religião durante a Idade Média, para uma concepção dos mesmos alicerçada no processo de secularização.

A partir do Renascimento, a auto-consciência e a imagem do homem foram se

As noções de singularidade, originalidade e auto-realização, não alcançadas no século XX, por ocasião dos movimentos de interiorização das relações sociais.

formando nos moldes em que existem atualmente. Foi um progresso gradativo em direção a um novo estágio de autoconsciência se comparado àquele das sociedades medievais. O homem ascende a um novo nível de autoconsciência, cujo produto importante foi a ascensão das Ciências Naturais. Logo, essa forma de auto-consciência multifacetada é consequência das modificações no estilo de vida social que impuseram uma crescente restrição aos sentimentos, uma necessidade maior de observar e de pensar antes de agir em relação aos objetos e aos seres humanos. A percepção de si mesmo, como observador e pensador, retificada no discurso e no pensamento é a origem do reconhecimento da existência de uma entidade dentro do indivíduo.

Assim, a racionalidade e os padrões de sentimentos, a auto-imagem e a economia pulsional diferem de acordo com as diferentes formas de redes de interdependências que a sociedade engendra. Para compreendermos a subjetividade, o que é decisivo não é compreender

apenas o id, o ego e o superego, mas a relação entre eles que conflitante ou harmoniosa dirige as condutas. Essas funções mentais conscientes e inconscientes não são de natureza imutável, mas resultado do processo civilizador.

Nova impulso ao Individualismo: Do Iluminismo à Revolução Democrática

O Iluminismo dá novo impulso ao individualismo quando introduz os valores de igualdade e liberdade. A sociedade liberal negava a hierarquia e a necessidade de todos, recorrendo às leis de troca mercantil e à identidade natural de interesses, para

assegurar a ordem e a satisfação geral.

O liberalismo foi o terreno favorável para um novo impulso da sociedade individualista atomizada, cujos valores e práticas ideais baseavam-se no reinado do *eu* e na consolidação da autonomia das esferas privada e pública. Com a queda do absolutismo e com a Revolução Francesa, a naturalidade com que se aceitava a diferença de condição social, abandona o palco, tornando a sociedade obra do homem. Na medida, em que as distinções sociais não mais se fundam na natureza, aparece o desdém e como consequência dele há uma valoração moral, uma opção pelo homem e uma crença num civilizar do homem onde a família passa a ter função de agência disciplinadora a fim de individualizar e normatizar as crianças. A família deixa de ser o espaço exclusivo de liberdade privada, pois o Estado embora não intervenha diretamente nesse espaço, cria condições para uma nova arrancada do individualismo, significando uma oportunidade maior de individualização.

Com a Revolução Democrática no final do século XIX e início do século XX, o homem viveu sob a exigência de apresentar-se como autônomo, singular e independente. Na sociedade democrática, devido ao desenvolvimento de um maior grau de autocontrole e graças à separação entre o ideal e o real, os valores de liberdade e de igualdade regem as relações sociais, imprimem suas marcas nas relações familiares, modificam sua estrutura impondo uma nova relação entre as estruturas psíquicas devido a exigência da sociedade de um projeto de constituição do eu autônomo. Tocqueville, em *A Democracia na América*¹⁰, ao comparar as sociedades aristocráticas com as sociedades igualitárias, identifica a ocorrência de um deslizamento da *realidade* em relação à *idealidade*. Para ele, nas sociedades aristocráticas, o homem dependia de outrem e de algo fora dele, embora existisse nelas uma estabilidade entre o plano real e o plano ideal, isto é, os ideais coincidiam, aparentemente, com a realidade posicional dos sujeitos. As pessoas nasciam em determinada posição e estavam condenadas a ela; não havia como realizar projetos para sair disso. Com a democracia, surge um intervalo entre o ideal e o real e a arquitetura da subjetividade dotada de leis e princípios, pôde ser estudada. Assim sendo, no final do século XIX foi possível surgir a Psicanálise.

Outras mudanças importantes decorridas da Revolução Democrática foram: o aparecimento do Estado Técnico e Organizador, a separação entre lugar de trabalho e lugar das demais atividades e a revolução na afetividade¹¹. A nova sociabilidade

de surge com a nuclearização da família em domínio privado e sua relação com o público: os cafés aparecem como lugar do discurso e ambos escapam ao controle do Estado. As fronteiras entre os espaços público e privado determinam modos de pensar, sentir e amar que variam segundo os discursos predominantes de cada época.

No individualismo da sociedade contemporânea, o homem passa a assumir o sentido de indivíduo singular diferenciando-se de metas e interesses alheios, a auto-observação e o auto-desenvolvimento assumidos como normas mudam suas relações com os ideais. As noções de singularidade, originalidade e auto-realização, são alcançadas no século XX, por ocasião dos movimentos de interiorização das relações sociais na família e do surgimento do imaginário individualista. Esses dois elementos são importantes na estruturação da subjetividade, pois é a família que transmite esses ideais aos filhos, portanto, a estrutura familiar é um operador importante no processo de individuação e estruturação da subjetividade.

A Subjetividade nas Sociedades Complexas

Nas sociedades complexas, o número cada vez maior de funções relativas à

O processo de formação do Estado e as mudanças na família favoreceram tanto a individuação como o desligamento das pessoas dos grupos tradicionais.

proteção e ao controle do indivíduo, desloca-se para os Estados altamente cen-

¹⁰ TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. 2^a ed. Belo Horizonte: Itatiba; São Paulo: Edusp, 1987, p. 446-450. Essa questão também é trabalhada por FIGUEIRA, Sérvulo. Alexis Tocqueville e a Psicanálise. In: *Nos bastidores da psicanálise: sobre política, história, estrutura e dinâmica do campo psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p. 161. (Série Analytica).

¹¹ ARIÈS, Phillippe. A família e a cidade. In: VELHO, Gilberto & FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (Coord.). *Psicologia, família e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981, p. 15.

tralizados e urbanizados; o indivíduo tem que lutar mais por si mesmo, tem que exigir cada vez mais um controle geral dos afetos, uma negação e uma transformação deles. A vivência do conflito individual, a privatização, a exclusão de certas esferas da vida do intercâmbio social juntamente com os sentimentos de vergonha e de embaraço, despertam no ser humano a sensação de ser separado das outras pessoas. Com a crescente especialização da sociedade, aumentam as exigências feitas de autocontrole consciente e inconsciente.

O processo de formação do Estado e as mudanças na família favoreceram tanto a individualização - pela maior ênfase na identidade-eu das pessoas isoladas - como o desligamento dessas pessoas dos grupos tradicionais. O equilíbrio entre a identidade-eu e a identidade-nós vem sofrendo convulsões desde a Idade Média.

A partir do imaginário individualista, emerge o outro, como nosso semelhante, aquele com quem podemos nos identificar¹². O outro, é o lugar ao qual podemos ter acesso através de nós mesmos. O eu, ocupa o lugar do outro, e o outro ocupa o lugar do eu, na medida em que o eu pode se tomar como um outro, isto é, como objeto. Não é apenas a identificação que gera a igualdade mas porque podemos nos identificar com pessoas.

A tecnologia opera uma modificação nos ideais que orientam nossa cultura, de tal sorte que os ideais antes baseados no "ser" agora são referenciados pelo "ter".

as, objetos e funções pois vivemos num mundo regido pelo igualitarismo enquanto significação imaginária social que inaugura a equivalência entre pessoas, objetos e funções.

Hoje, época em que opera a ciência, os objetos que reivindicamos para a realização do desejo passam a ser inventados pelos tecnólogos, num quadro de redução da demanda à necessidade, e de restrição do intervalo necessário entre o desejo e o gozo. A tecnologia opera uma modificação nos ideais que orientam nossa cultura de tal sorte que ideais antes baseados no *ser* agora são referenciados pelo *ter*. O ideal de *ser* leva à dúvida, e o de *ter* leva ao fazer para obter o que se almeja:

O fanatismo do ter é muito mais difícil de ser combatido que o fanatismo do ser, justamente pela eliminação da dúvida que ele opera. A instrumentalização da condição humana é o dispositivo pelo qual a dúvida é eliminada da dimensão do agir.¹³

A sociedade não fornece mais uma sustentação suficiente para a fundação subjetiva, nem oferece quadros de valores ou modelos de ações consistentes; as normas sociais perdem parcialmente sua força, excluindo até mesmo o sujeito dos sistemas de trocas. Desse modo, o nosso projeto racionalizante desvincula objetividade e subjetividade e relega o sujeito ao privado.

A burocracia moderna, o culto ao consumismo e a razão deixaram de impor limites ao homem. O capitalismo subordina o *ser* ao *ter*, o valor de uso dos objetos ao seu valor de troca pois o objeto é mediado pela competição social, pelo

prestígio e pelos modelos. O objeto é transformado em Bem Supremo gerando uma modificação na subjetividade que deveria se realizar nos contextos da dívida simbólica e da demanda de reconhecimento do Outro, que fornecem ao sujeito um lugar simbólico na relação com outro sujeito. A estrutura social mudou sob os impactos da ênfase dada à produção ca-

¹² FIGUEIRA, Sérvulo. Alexis Tocqueville e a Psicanálise. In: *Nos bastidores...*, op. cit., p. 163.

¹³ SOUZA, Octávio. Limites no conflito entre religião e psicanálise. In: BOLETIM da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, *Psicanálise e ilusões contemporâneas*, n. 10, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 14.

pitalista para o consumo, ao crescimento de grandes organizações e burocracias, às condições hostis e perigosas da vida social que marcaram uma mudança na organização da personalidade orientada cada vez mais para o interior de si mesma. Esse momento foi a apoteose do individualismo. Com o culto ao eu e com a personificação há um enfraquecimento do sentido histórico, um clima científico e não religioso, um enfraquecimento da autoridade

patriarcal, um culto à expansão da consciência, da saúde e do crescimento pessoal, no qual as questões sociais se transformaram em questões pessoais. Com o enfraquecimento da autoridade patriarcal, cristalizada pela burocracia, pela instrumentalização e pela técnica, o saber paterno é substituído pelo saber científico mediador atual das relações sociais. O saber da ciência enquanto saber real, reduz o intervalo necessário entre o real e o ideal.

A racionalidade instrumental dos indivíduos humanos é socialmente instituída e imposta através da linguagem¹⁴. Essa racionalidade aparece na técnica, nas organizações capitalistas e na burocracia moderna que aniquilaram a idéia de indivíduo, de leis e de mundo comum, construindo em seu lugar um mundo fantasmagórico regido por ordens que emanam de Ninguém, corroendo toda possibilidade de convívio social solidário, desprovendo o indivíduo de vontade e de poder. Atualmente, as representações e o querer dos homens são formados pela tecno ciência. Todos crêem que ela é onisciente e onipotente. Ela faz parte e intervém na determinação do imaginário do homem contemporâneo, da sociedade e das instituições. É com essas determinações

que surge o fenômeno do consumo.

A unidade social hoje é definida como Estado, numa integração e união global dos Estados, cuja consequência é a perda da soberania de Estados individuais. Os seres humanos estão, portanto, envolvidos num imenso processo de integração

O sujeito do qual fala Freud é tão fruto do individualismo quanto do abismo criado entre o indivíduo e o social, que a psicanálise é acusada de provocar.

que convive com desintegrações secundárias. As estruturas das sociedades complexas estão baseadas na diferença entre as pessoas, onde sua identidade-eu é mais valorizada do que a identidade-nós. A identidade-nós desempenhou um papel mais importante no mundo antigo quando comparada à identidade-eu, bem mais valorizada no mundo contemporâneo. Para a grande parte das pessoas o espaço reservado ao referencial da identidade nós em seus mapas afetivos é uma área em branco. O nós fica restrito à família, à casa, à região natal e à filiação a um país. Estamos numa fase de transição na qual a identidade-nós está esmorecendo.

Portanto, existem tensões e conflitos entre os níveis coexistentes. Os indivíduos ficam afetados e vivenciam sistemas de valores diferenciados e heterogêneos, apesar de nascerem e viverem dentro de culturas e tradições particulares. A mobilidade material e simbólica de valores que aponta para a complexidade e heterogeneidade da sociedade contemporânea acarreta uma multiplicidade de identidades sociais e de referências e um número maior de configurações de valores¹⁵. A unidade de integração em âmbito continental é uma exigência prática,

¹⁴ CASTORIADIS, Cornelius. Técnica. In: *Encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 235-263.

¹⁵ VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 97-98.

mas ao contrário das unidades nacionais, ela não está associada a intensos sentimentos de nós. A identidade-nós ainda está defasada em relação à realidade de integração já alcançada. Essa passagem de um mundo determinado por regras explícitas de integração para outras formas ainda em gestação afeta a identida-

importância do social na constituição do psiquismo. Na segunda tópica, isso fica claro porque a dimensão social não pode ser reduzida a projeções individuais, a noção de alteridade ou a efeitos das identificações recíprocas. Dentro da teoria psicanalítica, a relação entre as instâncias psíquicas também marcam a articulação entre o social e o individual, ao demonstrar que partes do ego e do superego carregam os traços sociais. A identidade¹⁶ pessoal e subjetiva aparece selada pela

O sujeito da psicanálise é o sujeito do desejo, o sujeito do inconsciente fundado no Outro e nas pulsões, e só se torna visível após o nascimento do sujeito do direito...

de das instituições e dos indivíduos. Dado que a transição para uma nova integração da humanidade encontra-se em seu estágio inicial, vive-se a expectativa de que deverá surgir um novo *ethos*, ou seja, uma nova forma de subjetivação que consequentemente acarretará mudanças na subjetividade.

Enfim, pode-se perceber que a arquitetura do sujeito se torna visível em um momento específico do processo de emergência de certas formas de individualismo pois o conceito de indivíduo tem sua forma acabada nas sociedades igualitárias, com a determinação do *dentro* e do *fora* do sujeito, onde o psiquismo individual é foco privilegiado de significados. A trajetória do indivíduo passa a ser um elemento constitutivo da sociedade. Os desejos, as experiências pessoais, os amores, os traumas e os triunfos do indivíduo são enfatizados constituindo-se em indicadores de sua singularidade.

O sujeito do qual fala Freud é tão fruto do individualismo quanto do abismo criado entre o indivíduo e o social, que a psicanálise é acusada de provocar. A psicanálise fala da singularidade do sujeito, no entanto, Freud nunca negou a

diversidade dos universos simbólicos. As diversas facetas da identidade egóica culturalmente construídas, são valorizadas ou negadas segundo os ideais do ego criados pela rede social. São os papéis desempenhados pelos ideais, pelos diferentes tipos de normas e pela multiplicidade de modelos e de referências identificatórias, na articulação dessas criações sociais que constituem o sujeito e sua identidade.

É importante salientar que não são as funções isoladas de cada instância - id, ego e superego - mas a articulação entre elas que possibilita a avaliação da relação entre indivíduo e sociedade, e a avaliação dos custos que a cultura acarreta para o sujeito como as renúncias, conflitos e insatisfações como nos mostra Elias. A cultura, como agente de interdições e proibições, exerce pressão sobre o sujeito na medida em que sua dimensão proibitiva opera dentro do sujeito, através do superego e ideal do ego, internalizando as regras sociais na organização mental. A imposição das restrições morais provê as oportunidades para a satisfação narcísica por meio da identificação com ideais da cultura e desempenha ao mes-

¹⁶ O emprego do termo identidade pede alguns comentários pois sugere uma idéia de unidade e estabilidade que é conflitante com o descentramento do sujeito. Em psicanálise usamos o termo identificações, marca simbólica que o sujeito adquire, não sua unidade mas a sua singularidade. A identidade do sujeito, a subjetividade não é o sujeito ele mesmo ou consigo mesmo, ela não é apenas uma única faceta do sujeito mas uma faceta que muda a cada instante.

mo tempo, uma função consoladora: substitui a satisfação narcísica através de ritos e instituições sociais. Essa interiorização das regras sociais está na dependência direta da inserção do indivíduo na rede social, isto é: no jogo das interdependências. Mesmo o conceito de inconsciente, definido muitas vezes como sinônimo de interioridade, está ancorado no Outro.

Para a psicanálise o psiquismo se funda no inconsciente, não se restringindo à interioridade, ao universo da privacidade absoluta da individualidade como na psicologia clássica. Esse sujeito da psicologia, muitas vezes, é representado de maneira solipsista, como mònada interiorizada no campo da consciência. A concepção de sujeito, fundada no sentido e na história foi a condição de possibilidade para a construção do conceito de inconsciente pois Freud buscou a significação no registro da linguagem e não no registro da consciência. O sujeito se constitui apenas pelo outro e através do outro. Para o discurso freudiano, o psiquismo é interioridade e exterioridade ao mesmo tempo. Ele é diálogo com o Outro, encontrando na ordem da linguagem o campo para sua produção e para a sua reprodução como fenômeno. É mediante o diálogo e os

efeitos do sujeito sobre outros sujeitos que se constitui as marcas de sua verdade. O sujeito em psicanálise pressupõe a cultura para a sua constituição, sendo a cultura, ordem simbólica e condição de possibilidade do sujeito. Enfim, o inconsciente é o conjunto de efeitos do Outro no psiquismo e o diálogo do sujeito com o Outro mediante esses mesmos efeitos psíquicos.

A psicanálise, sem dúvida, postula uma concepção de subjetividade que marca uma ruptura com a concepção de indivíduo vinda do Iluminismo. Com a quebra na ordem hierárquica da sociedade tradicional emerge um sujeito marcado pela dúvida, pois, o sujeito teve de se articular numa multiplicidade de redes sociais.

O sujeito da psicanálise é o sujeito do desejo, o sujeito do inconsciente fundado no Outro e nas pulsões, e só se torna visível após o nascimento do sujeito do direito, o indivíduo enquanto valor. Esse sujeito se funda nas regulações simbólicas, marcado pela alteridade e pelos impasses da regulação pulsional. O sujeito do desejo não é uma substancialidade, mas a construção histórica ancorada nos fundamentos da modernidade.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Phillippe. *A família e a cidade*. In: VELHO, Gilberto & FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (Coord.). *Psicologia, família e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

CASTORIADIS, Cornelius. Técnica. In: *Encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DUMONT, Louis. *O individualismo: Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

—. *Homo hierarchicus: Um ensaio do sistema de castas*. São Paulo: Edusp, 1992.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

—. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FIGUEIRA, Sérvulo. Alexis Tocqueville e a Psicanálise. In: . *Nos bastidores da psicanálise: sobre política, história, estrutura e dinâmica do campo psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. (Série Analytica).

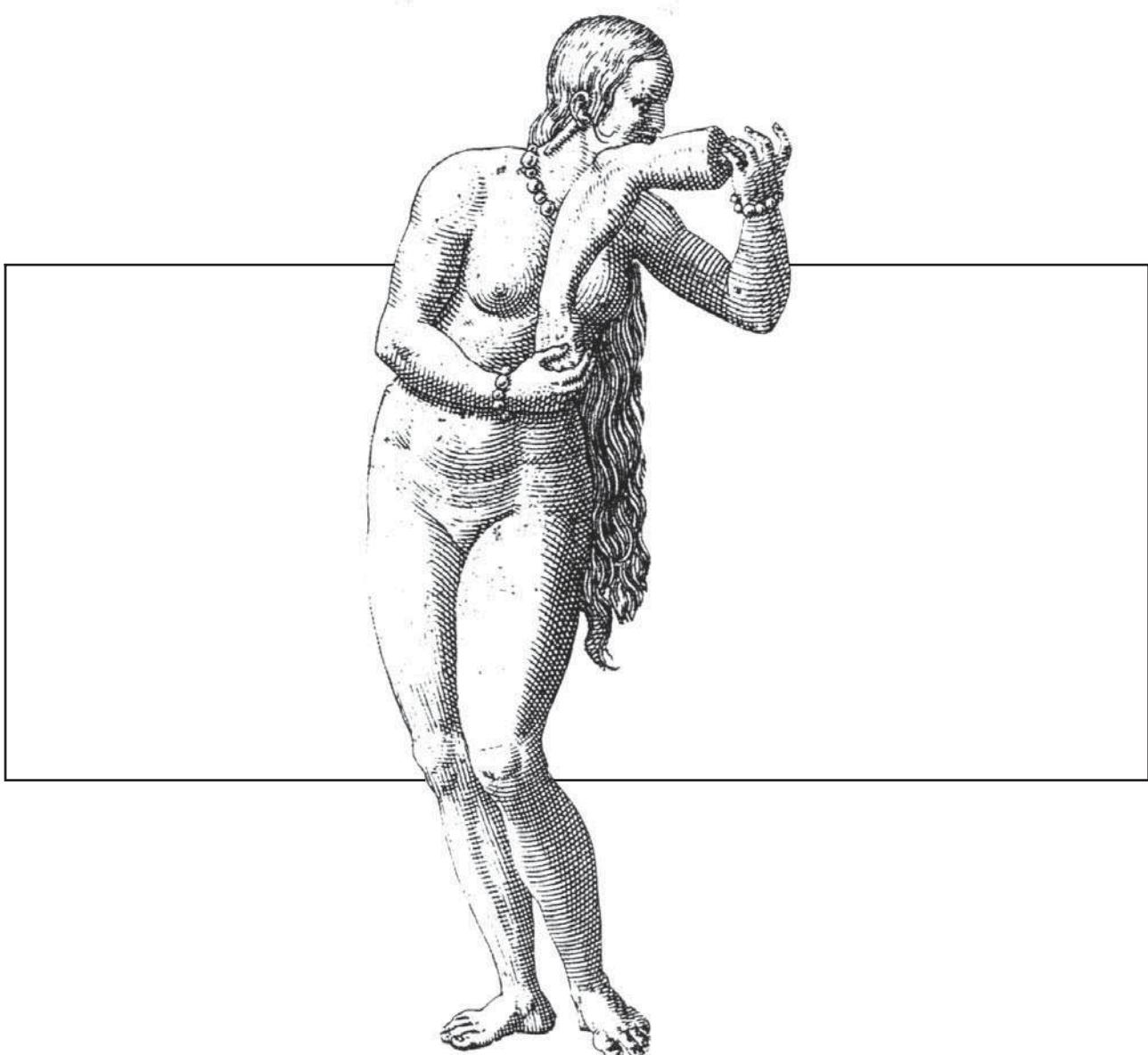
SOUZA, Octávio. Limites no conflito entre religião e psicanálise. In: BOLETIM da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, *Psicanálise e ilusões contemporâneas*, n. 10, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TOCQUEVILLE, Alexis. *A democracia na América*. 2^a ed. Belo Horizonte: Itatiba; São Paulo: Edusp, 1987.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

Esse artigo analisa a dificuldade para “digerir” o outro, cujo cardápio inclui o “canibal, a mulher e o judeu”. Sua incorporação humilha nosso narcisismo, ferindo dolorosamente nosso ideal de autonomia. Expelir esse outro invasivo e obsedante é um dentre outros mecanismos de defesa erigidos em nosso inconsciente contra a diferença.

Palavras-chave: Alteridade, Incorporação, Feminino na psicanálise, Outro, Canibalismo, Inconsciente na cultura.



This article analyses the difficulty of “digesting” the other, whose menu includes the “cannibal, the woman and the jew”. Their incorporation humiliates our narcissism, deeply wounding our ideal of autonomy. Expelling this invading and obsessing other is one among many defense mechanisms demanded in our unconscious against the difference.

Key words: Alterity, Incorporation, The feminine in psychoanalysis, the Other, Cannibalism, The Unconscious in culture.

O outro, nossa feijão com arroz Nacos da imaginária canibal

Marcia
Neder Bacha

Doutora em psicologia
clínica/psicanálise PUC-SP,
psicanalista, professora do
Mestrado em Educação da
UFMS onde coordena a linha
de pesquisa *Psicanálise e*
Cultura, e autora de
Psicanálise e Educação.
Laços Refeitos, e de vários
artigos em revistas
especializadas.

Os brasileiros “sem dúvida, provaram de todas as nações que os freqüentaram. Eu os ouvi dizer muitas vezes que, de todos os cristãos, os franceses eram os melhores e os mais deliciosos para se comer, e que os espanhóis eram tão duros que eles penavam para comer”

(padre Jean-Baptiste Du Tertre,
especulando sobre o paladar das
diferentes nacionalidades).

O Canibal, este neologismo rapidamente aclimatado, esta palavra obsessão, vocês já avaliaram até que ponto ele podia fornecer a um cirurgião da alma uma forma, um protocolo operatório?

(Pierre Chaunu).

Um cardápio brasileiro?

Robinson em sua ilha é esmagado pelo medo de ser comido pelo outro. A presença do canibal, duplo sanguinário, é invasora, obsedante. O fantasma demora, mas acaba por tomar corpo. Um dia aparece, esse “outro temido, (...) espectro pavoroso e zombador sádico completamente nu e sangrento da imaginação do exilado”. As marcas de um pé na areia comprovam: “canibais, sem dúvida alguma. Comedores de homens, ele o sabe e o pressente. Acontece então a Robinson aquilo que, dois séculos mais cedo, aconteceu a Colombo: de tanto sonhar com o canibal, ele terminou por encontrá-lo”. E, detalhe curioso, apesar da sua luneta e da observação atenta, e deles estarem “inteiramente nus”,

Robinson não conseguiu determinar-lhes o sexo! (Lestringant, 1997, p. 197 e 201).

Não é só para Robinson que o outro é um problema. Para nós também, da linha de pesquisa *Alteridade, Cultura e Educação*, que reúne pesquisas sobre *etnias* (Núcleo de pesquisa *Antropologia, diversidade cultural e organizações étnicas*), *normalidade* (Núcleo *Sociedade e Educação Especial*), *gênero* (Núcleo *Gênero e Educação*) e *inconsciente* (Núcleo *Psicanálise e Cultura*).

Para a teoria freudiana esse outro é objeto de amor mas também da agressividade inerente à constituição pulsional do humano, “e a relação de alteridade vai tomar uma importância crescente na elaboração teórica de Freud”. Ele descobre que a cultura é o espaço de manifestação das pulsões de morte e, por isso, terá que considerar cada vez mais de perto sua dinâmica (Mezan, 1985, p. 449).

O homem não é uma criatura terna e necessitada de amor, que só ousaria se defender se fosse provocada; mas ao contrário, um ser entre cujas disposições pulsionais se deve incluir também uma forte dose de agressividade. Por conseguinte, o próximo não é para ele apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também um motivo para satisfazer sua agressividade, para explorar sua capacidade de trabalho sem retribuí-la, para aproveitar-se dele sexualmente sem seu consentimento, para apoderar-se dos seus bens, para humilhá-lo,occasionar-lhe sofrimentos, martirizá-lo e matá-lo. (Freud, *O Mal-Estar na Cultura*, p. 133 - SB traduzido por Mezan, *Freud: A Trama dos Conceitos*, 1982, p. 300).

*Não é só para Robinson que o outro é um problema.
Para nós também, da linha de pesquisa
"Alteridade, Cultura e Educação".*

Freud sabia da ubiqüidade da agressão na vida psíquica. Antes de elevá-la à pulsão de morte, ele via a energia dos impulsos hostis na resistência do analisando às interpretações do analista, nas piadas, nos desejos e nas fantasias de morte. “As atrocidades e as infundáveis matanças da Primeira Guerra Mundial apenas confirmariam tais idéias” segundo as quais os impulsos maus

e selvagens continuam a existir em cada indivíduo, reprimidos, à espera de oportunidades para se mostrar (Peter Gay, 1995, p. 531).

Perscrutando o século burguês, Gay descobre que a agressão forneceu a maior parte do combustível para a ação e a mudança históricas. Ela se satisfaz com as guerras, as lutas de classes, os conflitos raciais, religiosos, políticos, econômicos, etc. E pode se disfarçar na *diferença*, que lhe oferece um excelente alibi para maltratar o outro e isolá-lo em guetos; inventando o “estranho”, ela cria, caça e persegue o bode expiatório “fora” que manterá a unidade “dentro”. Excluído, ejetado para o longínquo “eles”, vai poder ser atacado sem culpa por um “nós” que tenta ser compacto.

“Toda cultura, toda classe, todo século constrói seus próprios álibis para a agressão”, escreveu o autor de *O Cultivo do Ódio*. Os vitorianos também buscaram “desculpas respeitáveis para seus murros (tanto em palavras como em atos)”. Mas tomaram muitas racionalizações emprestadas de outras épocas e criaram pouco (op. cit., p. 43).

A diferença *natural* que a biologia atestaria - a *raça* - foi o alimento científico para o narcisismo coletivo e o ódio ou desprezo aos estrangeiros no século XIX. Muito antes no entanto, a humanidade já havia descoberto que a diferença era um pretexto muito útil para agredir o outro.

No começo da Idade Moderna, na Europa ocidental, antijudaísmo e caça às feiticeiras coincidiram. Não foi por acaso. Do mesmo modo que o judeu, a mulher foi então identificada como um perigoso agente de Satã; e não apenas por homens de Igreja, mas igualmente por juízes leigos (Jean Delumeau, 1996, p. 310).

Tertuliano, dirigindo-se à mulher, dá a medida de uma agressividade que remonta aos primeiros escritores cristãos e Doutores da Igreja:

[...] Tu deverias usar sempre o luto, estar coberta de andrajos e mergulhada na penitência, a fim de compensar a culpa de ter trazido a perdição ao gênero humano [...]. Mulher, tu és a porta do diabo. Foste tu que tocaste a árvore de Satã e que, em

primeiro lugar, violastes a lei divina (citado por Delumeau, op. cit., p. 316).

Mulher-diabo o *outro* sexo é, nas palavras de um bispo do século XI, “doce mal, ao mesmo tempo favo de cera e veneno, que com um gládio untado de mel corta o coração até dos sábios” (op. cit., p. 318).

O diabo já havia mostrado sua face feminina com Homero, quando o autor da *Odisseia* definiu-o como “a Erínia que habita as trevas”. As “hordas de diabos com asas de morcego e com seios de mulher” que a China enviou ao Ocidente nos séculos XIV-XVI repetiram-no (op. cit., p. 102 a 242).

Diabolizadas, as filhas de Eva, cuja mal-dade fora “reconhecida” pela Bíblia, poderiam arder nas fogueiras sem que o exercício da agressão e da violência sobre o semelhante suscitasse culpabilidade.

No século XIX elas avançam sobre território masculino. Devoram espaços nos quais o domínio dos homens era, até então, absoluto. Eles sentem o avanço delas como uma ameaça a sua virilidade. Para se defender da angústia, diz Peter Gay, criam o mito da mulher fria, eroticamente anestesiada. A mulher, sempre culpada de encarnar a sensualidade, será agora acusada de frigidez. Durante todo o século XIX a castração pairou no ar. “O pequeno menino escondido no homem do século XIX olhava para sua poderosa e imprevisível mamãe e tinha medo” (Gay, op. cit., p. 148 e 144).

“Mas uma coisa é líquida e certa: nenhum século retratou a mulher como vampira, castradora, e assassina de forma tão sistemática e tão desnudada quanto o século XIX” (ibid). Podia não ser uma unanimidade essa mulher cuja oralidade perigosa faria do homem sua vítima. Mas era um sentimento muito difundido, constituindo-se num dos temas prediletos da criação literária e artística do século, que não se cansou de invocar a Esfinge devoradora de homens (“decifra-me ou te devoro”), as madonas mortíferas e as megeras meio masculinas.

A representação da mulher perigosa, no entanto, não é específica da burguesia do século XIX. O medo da mulher é tão antigo

quanto a própria civilização. É universal e atemporal. Ao longo da história ele tomou muitas formas: foi reprimido, disfarçado, sublimado ou exibido. A novidade é que, agora podia ser expresso pela arte dos homens.

Ao longo da história da humanidade diferentes figuras encarnam o feminino devorador: a vagina dentada; a Esfinge devoradora de homens; a Medusa, uma das

Para a teoria freudiana esse outro é objeto de amor mas também da agressividade inerente à constituição pulsional do humano.

Górgonas castradoras de homens; Charibdes, mulher sanguessuga engendrada pela Mãe Terra; além, evidentemente, de Kali, Lilith e Eva.

O avanço feminista alimentava esse medo ancestral da humanidade, medo/desejo de ser aspirado para o interior como *Joãozinho e Maria*, quase devorados pela Bruxa da floresta. Medo atávico e invencível que se mostra nas versões primitivas sobre a Esfinge nas quais “longe de ser um monstro puramente questionador, [ela] aparece como fêmea ávida de amor”, observa Monique Schneider (Mezan, 1985, p. 539, n. 97).

Medo-espelho que reflete *com unhas e dentes* um aspecto pavoroso dessas agentes de Satã, um lado sombrio da imago materna que Freud só pôde reconhecer projetando-o na mãe-Natureza, explica Mezan no seu *Freud, Pensador da Cultura*. Ela é ao mesmo tempo, “garantia de vida, de calor e de alimentação, e foco de poderes obscuros e ameaçadores, que se traduzem por uma capacidade de absorção indefinida e destruidora de todos os limites”. O desejo pela mãe “é necessariamente acompanhado pelo desejo de retornar ao ventre, em cuja esfera reina a indistinção”; logo, o feminino materno “é ventre que envolve, paraíso perdido e desejado, mas igualmente fonte de uma angústia indescritível” (op. cit., p. 530/531 e 540).

Daí a necessidade da proteção do “nossa deus Logos”. Freud recua diante da possibilidade de uma violência feita à mãe, supondo que a relação da mãe com o filho é isenta de

ambivalência. “Isto porque, na mitologia freudiana, o pai ocupa necessariamente o lugar de vítima do sacrifício: *Totem e Tabu* não demonstra outra coisa” (op. cit., p. 539).

Segundo esse mito os irmãos, selvagens canibais, mataram e devoraram o pai primevo, modelo temido e invejado por cada um. De-

A humanidade elaborou um variado cardápio do outro: "a mulher, o judeu, o índio, o estrangeiro".

vorando-o, os irmãos identificavam-se com ele, adquirindo uma parte de sua força. Esse ato criminoso e inaugural teria dado início à organização social, às restrições morais e à religião.

Nesse mito fundador, a cultura surge de um crime monstruoso: o parricídio. Os filhos matam e comem o pai-hóstia. A metabolização da refeição parricida resulta no superego, com suas proibições em relação aos desejos de cometer incesto e de matar.

Os judeus, segundo Delumeau, povo “deicida” (e, portanto, parricida) por excelência, formariam, com as mulheres, o outro exército de Satã. Eles são, segundo Delumeau, “a própria imagem do ‘outro’, do estrangeiro incompreensível”.

Também aqui essa alteridade lhes foi imposta pela Igreja e pelo Estado, através, por exemplo, da injunção formulada pelo IV Concílio de Latrão (1215) e segundo a qual eles teriam que usar trajes diferentes dos cristãos, além de inúmeros outros traços distintivos.

“(...), o judeu aparece cada vez mais para as populações do final da Idade Média como um estrangeiro incompreensível e inassimilável. Por certo, ele tem seus costumes próprios, seu estilo de vida, sua religião. Mas a Igreja, e o Estado impelido por ela, ao isolá-lo de maneira crescente, contribuíram para reforçar sua alteridade e por isso mesmo seu caráter inquietante” (Delumeau, p. 279 e 298).

A agressividade coletiva volta-se sobre os “culpados potenciais”, e que são aqueles que, de um modo ou de outro, estão à mar-

gem de uma comunidade. Pois é através do ódio a eles livremente dispensado que a comunidade pode se constituir como tal. Unidos contra o Maligno, a Igreja e a civilização ocidental consolidaram suas fronteiras e seu poder.

Assim foi na história da Espanha, cuja unificação contou essencialmente com o ódio

aos judeus; sem eles sua coesão interna estaria ameaçada. Os espanhóis identificaram-se como nação discriminando-os.

Assim foi na história do Brasil, habitado pelos canibais

que Colombo custou a reconhecer, como mostra Frank Lestringant em *O Canibal. Grandeza e Decadência*. Aí vemos Colombo, o Humano, recusando-se a crer na existência desses americanos cujo apetite voraz por carne humana atualiza o pavor arcaico da figura reversível do comedor-comido.

Quando, um pouco mais tarde, lhe mostraram infelizes índios a quem faltavam ‘pedaços de carne’, o almirante se recusa a reconhecer os terríveis estigmatais de uma monstruosa voracidade. Contra a crescente evidência do canibalismo, Colombo agarra-se desesperadamente à palavra que lhe abre, pensa ele, a rota para as maravilhas da Ásia (isto é, designa o “caniba” como “povo do Grão-Cá”, o que o aproxima da Ásia, afastando-o da devoração dos semelhantes) (op. cit., p. 31).

Os canibais logo se tornaram, na França, sinônimo de “brasileiros”. E o “cruel Brasil”, virou o “país dos canibais”.

Mais tarde Montaigne nos seus *Ensaios - “Os Canibais”* - representará o ato canibal “como o prato substancial do cardápio brasileiro”, chamando a “atenção sobre esse estranho desejo-repulsão do homem pela carne de seu semelhante, desejo-repulsão que anima de maneira subjacente, mas fundamental, o pensamento mítico ocidental” (op. cit., p. 147).

O canibal, que os europeus associam a um apetite sexual devorador, infringe os maiores crimes da humanidade. Acusado de incesto e infanticídio, ele se coloca “no centro de uma constelação imaginária das mais sombrias - ao mesmo tempo Édipo dormindo com sua mãe e Tieste devorando sua progenitura”. “A América é, decididamente,

o lugar do outro, do indizível, do proibido" (op. cit., p. 51 e 233/234).

Em seu ritual antropofágico essa imagem do outro é perigosamente semelhante ao europeu que tanto o temia. O canibalismo dos canibais aparece aos primeiros viajantes ocidentais como "espelho aviltado do maior sacramento da religião cristã": a Eucaristia. Tanto que os missionários chamavam de "hóstia" a vítima do sacrifício antropofágico, interpretado por eles como "uma macaúice de Satã; este, como sabemos, um plagiário nato" (op. cit., p. 20/21).

Ameaçados por esse "espelho aviltado" de si mesmos os europeus tentaram embaçá-lo, deslocando "na direção da linguagem os ruídos das bocas e dos dentes". "Promovido a orador e a filósofo, livre e fraterno cidadão de uma utopia natural, o canibal do Brasil não suscita mais o horror. Gratificando-o com essa abundância verbal, Montaigne termina a reabilitação iniciada por Léry. Ele conseguiu desencarnar a antropofagia" (op. cit., p. 164).

O "canibal que cospe", que vomita a carne humana que ingeriu, é outro meio do civilizado defender-se dessa visão tão pouco lisonjeira da humanidade:

Não é que eles encontrem tantas delícias em comer dessa carne humana e que o seu apetite sensual os leve a tais pratos. Porque eu me lembro de ter escutado deles mesmos que, após tê-la comido, eles algumas vezes são forçados a vomitá-la, seu estômago não sendo bem capaz de digeri-la... (padre Claude d'Abbeville citado por Lestringant, op. cit., p. 182).

Pode-se também usar a catequese, ou a educação, para quebrar o espelho, como fez Robinson com Sexta-feira quando constatou, apavorado, que seu devotado servidor não havia perdido a avidez do canibal.

Convencido de que ele nunca havia se alimentado de outra coisa que carne humana, Robinson resolve por fim a seu "funesto apetite". Daí por diante ele tem "a educação de um canibal a seu cargo": vai *iniciá-lo* na carne animal. "A conversão alimentar de Sexta-

feira alcança, de resto, um pleno sucesso. Perdidamente apaixonado, ao mesmo tempo de gula e de gratidão, ele jura ao seu senhor não comer doravante nenhuma carne humana" (op. cit., p. 203).

Robinson é impiedoso na sua relação com o outro. E a obra de Defoe o exemplar de uma "visão paranóica" do mundo, que faz dos brasileiros estrangeiros em sua própria pátria. Objeto da matança periódica dos colonos europeus, a vítima foi transformada em algoz. "O medo de ser devorado justifica antecipadamente a destruição de uma humanidade tão pouco humana" (op. cit., p. 199). São eles que querem nos devorar. Antes disso, nós os devoramos. Dispositivo ideológico, diz Lestringant, a inversão acusa o outro da barbárie que é do conquistador intruso.

E, ele próprio, também temido pelos índios, como ilustra o relato de um contemporâneo nosso, que vive na aldeia yanomami de Watorki, no Amazonas, recordando-se de quando viu os brancos pela primeira vez:

"Eu era um menino, mas começava a tomar consciência das coisas. Foi lá que comecei a crescer e descobri os brancos. Eu nunca os vira, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Os adultos já os haviam encontrado algumas vezes, mas eu, nunca! Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar. Eu os achava muito feios,

Os canibais logo se tornaram, na França, sinônimo de "bruseiros". Em seu ritual antropofágico essa imagem do outro é perigosamente semelhante ao europeu que tanto o temia.

esbranquiçados e peludos. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam" (Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert, p. 16)

Licença para matar

Um homem não encontrava seu machado. Suspeitou que o filho de seu vizinho o houvesse pego e pôs-se a observá-lo. Sua atitude era tipicamente a de um ladrão de machado. Seu rosto era o de um ladrão de machado. As palavras que pronunciava só podiam ser palavras de ladrão de machado.

Todas as suas atitudes e comportamentos traíam o homem que roubou um machado. Mas muito inesperadamente, revolvendo a terra, o homem reencontrou de repente seu machado. Quando, no dia seguinte, olhou novamente o filho de seu vizinho, este não apresentava nada, nem na atitude, nem no comportamento, que evocasse um ladrão de machado. (Apólogo chinês tirado do Lie-tseu citado por Delumeau p. 62)

O canibalismo parece ter a idade da humanidade. Há muito que Oswald de Andrade (1950a) já nos lembrava disso, quando escreveu “A Crise da Filosofia Messiânica”.

Aí ele lembra que Homero já havia se referido à antropofagia ritual entre os gregos e quer enfatizar sua dimensão de rito. Criticando a interpretação dos jesuítas e colonizadores, que fizeram da antropofagia um ato de gula ou fome, Oswald a define como um modo de pensar que caracterizaria uma fase primitiva de toda a humanidade.

E mais recentemente, Adauto Novaes (1999) refere-se ao canibalismo como um traço da nossa cultura, um rito intemporal muito mais significativo do que se costuma pensar.

De fato, como escreveu Novaes, os índios revelaram para o Ocidente o seu lado que ele ignorava.

Os missionários do Velho Mundo, no entanto, parecem tê-lo esquecido. Para eles, “em

devasso Sarmiento em *Aline et Valcour*. O seu canibal condensa “o terror e a desmesura que a filosofia das Luzes, em seu imenso esforço de racionalização, projetou sobre o outro”:

Numa palavra, foi lá onde eu observei o homem vicioso por temperamento, cruel por instinto, feroz por refinamento; esta característica me agrada, eu a encontro mais próxima da natureza, e a prefiro à simples grosseria do americano, à velhacaria europeia e à cínica moleza do asiático (Sade, *Histoire de Juliette*, citado por Lestringant, op. cit., p. 237/238 e 244).

Segundo Lestringant, “esse primitivismo negro” não expressa apenas o etnocentrismo de Sade, que faz uma tal caricatura dos quatro continentes. Ele revela também “o mais terrificante: esta ‘desumanidade que nós encobrimos no fundo de nós mesmos’ e da qual o canibalismo, em sua variante ogresca, representa o máximo” (op. cit., p. 244/245).

Renato Mezan diz que o conceito de *projeção* é “a ferramenta de base da análise freudiana da cultura” (Mezan, 1985, p. 296). Peter Gay observa que esse mecanismo é um “combustível para a ação agressiva”. Através dele nós expelimos para um outro no mundo externo o que não aceitamos em nós. Adquirindo permissão para odiá-lo e licença para matá-lo. A projeção faz do outro um objeto aprovado de agressão. E o torna ameaçador.

Mas boa parte da tradição do Novo Mundo foi criada exclusivamente a partir do imaginário europeu (...) A imagem do índio resume, pois, referências simbólicas do pensamento ocidental, e inscreve nele um destino trágico: os selvagens foram o Outro do Ocidente, (...)(Novaes, op. cit., p. 9 e 11).

Espelho aviltado, o canibal brasileiro devolve para o colonizador os seus próprios desejos ambivalentes. É assim que funciona sempre o preconceito: projeta-se no outro aquilo que se teme e se rejeita em si próprio.

A crença racista tem assim por fundamento um movimento de defesa contra algo que, em nós mesmos, é sentido como perigoso: a sexualidade é um dos casos mais clássicos (...) Se o perigoso é o outro e eu é que sou o bom, em primeiro lugar minha auto-estima

É através do ódio livremente dispensado ao outro que a comunidade pode se constituir como tal. O ódio aos “de fora” unifica discriminando os “de dentro”.

vez de definir a norma da condição humana, a tentação canibal é e permanece sendo o feito dos americanos” (op. cit., p. 232/233). Por isso é que Pierre Chaunu dirá que “o Canibal não fala de si, ele só fala de nós, o Canibal é nós (...). Nesse espelho do Outro, é a nossa face que vocês verão, sob todas as faces” (op. cit., p. 4 e 7).

O canibal é também o outro de Sade. O canibal da África, não o da América. Delirante, a ficção sadiana de *Butua* projeta no outro a “desumanidade mais atroz”: a antropofagia. “É tão simples se alimentar de um homem como de um boi”, diz Sade pela voz do

se eleva; em segundo lugar me sinto mais seguro – pois não sou só eu que penso assim, a crença é compartilhada; e em terceiro lugar, se a sociedade designa um dado grupo como inferior, as tendências sádicas e violentas que nos habitam encontram uma saída socialmente legitimada: posso humilhar ou ofender o membro da raça ‘inferior’ sem me sentir por isto culpado ou injusto – estou dando a ele apenas o que ‘merece’ (Renato Mezan, 1998, p. 229).

O ódio aos “de fora” unifica discriminando os “de dentro”. Contra “eles” podemos nos unir identificando-nos num “nós”.

“Através dos séculos, os políticos vêm explorando esse traço humano. Sabendo que o ódio pode ser cultivado com um propósito, eles constroem inimigos para promover a concórdia interna”. Atravessando povos e épocas “a intenção era sempre a mesma: seja nação, província ou cidade, seja religião, classe ou cultura – quanto maior o amor por si mesmo, maior o direito de odiar o Outro” (Gay, op. cit., p. 76).

O variado “cardápio de justificativas” para a agressão que a humanidade elaborou ao longo de sua história fornece

identificações coletivas, servindo como gestos de integração e, com isso, de exclusão. Ao reunir comunidades de pessoas ‘de dentro’ elas revelavam - muitas vezes inventavam - um mundo de estranhos para além das paliçadas, indivíduos e classes, raças e nações, que era perfeitamente adequado contradizer, tratar com superioridade, ridicularizar, explorar ou exterminar (Gay, op. cit., p. 43).

É o que mostra Freud em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921): a coesão de um grupo se fundamenta nos laços libidinais que prendem seus membros entre si (*identificação*) e ao seu líder (*idealização*), bem como no ódio e na hostilidade aos que lhe são exteriores.

Diferenças de raça, de sexo, de religião são justificativas para odiar o próximo à vontade, racionalizações para uso próprio que deixam livre curso à agressão sem culpa, à cobiça, ao sadismo ou à intolerância (Gay, op. cit., p. 44).

Um mundo jamais visto antes. Aos olhos da

Europa, uma sociedade inquietante se revela: são homens sem lei, sem fé e sem rei que habitam a outra margem do Ocidente, margem que, a partir de 1500, passou a situar-se simbolicamente na confluência de dois mundos, o Velho e o Novo. Ora, toda margem delimita; ao mesmo tempo inclui e exclui, integra e divide, transita entre o diferente e o mesmo: a descoberta foi a ponte lançada entre as duas margens, a civilização ocidental e as civilizações primitivas. Toda ponte é sempre uma travessia, ponto de partida e ponto de passagem (...) Confrontados pela primeira vez com um tipo de

A natureza humana é essencialmente ambivalente: a aproximação íntima demais é tão intolerável quanto a separação absoluta.

sociedade radicalmente diferente - ‘um estado social pleno e acabado’ que o olhar estrangeiro não soube ver -, os ocidentais não hesitaram em impor sua concepção de sociedade humana. Nas suas representações políticas não havia lugar para o diferente. No imaginário europeu, o mundo político dos selvagens era literalmente impensável. Pela força, o Ocidente impôs ao Outro sua singularidade absoluta (Novaes, op. cit., p. 7).

A natureza humana é essencialmente ambivalente: a aproximação íntima demais é tão intolerável quanto a separação absoluta. Freud o ilustra com “o famoso símilo schopenhaueriano dos porcos-espinhos que se congelam”:

Um grupo de porcos-espinhos apinhou-se apertadamente em certo dia frio de inverno, de maneira a aproveitarem o calor uns dos outros e assim salvarem-se da morte por congelamento. Logo, porém, sentiram os espinhos uns dos outros, coisa que os levou a se separarem novamente. E depois, quando a necessidade de aquecimento os aproximou mais uma vez, o segundo mal surgiu novamente. Dessa maneira foram impulsionados, para trás e para a frente, de um problema para o outro, até descobrirem uma distância intermediária, na qual podiam, mais toleravelmente, coexistir (Parerga und Paralipomena, Parte II, p. 31, citado por Freud em *Psicologia de Grupo e Análise do ego*).

Distância intermediária que Winnicott chamará de “espaço transicional”, e que funciona como os *turgimaôs*, meninos entre dez e

dezesseis anos obrigados a viver entre os índios como intermediários entre eles e os europeus (Jacques Meunier, 1999, p. 86).

Um forte apetite de vingança

“Parece que apenas a vingança tempra um alimento que a humanidade repele”.

(Raynal)

O outro ingressa em nosso campo através da incorporação, que simultaneamente destrói e conserva a alteridade.

O canibal constituiu-se, para o Ocidente, “alternadamente no inexpiável e no mais aterrorizante inimigo” (Lestringant, op. cit., p. 39).

Interpretado pelos colonizadores como vingança, o canibalismo do Novo Mundo difere “do apetite cego do ogro ou mesmo do lobisomem que devora seu próximo, na falta de outro alimento” e confere aos povos que o praticam a condição de selvagens “extraordinariamente vingativos” (op. cit., p. 86/87 e 93).

Essa é também a interpretação vigente para o canibalismo do Velho Mundo como mostra Lestringant. Pierre Mainfray faz uma peça de Sêneca rimar em francês os verbos *vingar* e *comer*:

Eu juro (...)
A fim de me vingar, fazer-te
Um de teus próprios filhos secretamente
comer.

No início da Idade Moderna a Europa registra práticas canibais associadas à vingança e, de certo modo, integrando uma espécie de código de honra. Por isso exigiriam punição específica em relação a outras formas de antropofagia rejeitadas ao lado do demoníaco e da loucura: morte por decapitação num caso e, no outro, morte na fogueira.

Inúmeras obras da cultura testemunham a fertilidade desse imaginário canibal, que deixou marcas em toda parte: na música, na literatura, no teatro de todos os tempos. Das “inúmeras versões do *Chapeuzinho Vermelho*, em que a neta devora a avó com a coni-

vência do lobo, até as novelas de Boccaccio e as histórias trágicas de Bandello, nas quais os caminhos da vingança se unem à via oral de uma fome canina”, passando pelo ogro (ogra?) que come crianças, os autores dão à metáfora o seu pleno e ativo sentido; eles traduzem em atos a expressão “*satisfazer um apetite de vingança*” (op. cit., p. 127/128 e 168).

Tieste, herói da mitologia, devorou seus próprios filhos numa vingança preparada pelo irmão, Atreu, cuja esposa ele violara. Atreu fez-lhe “servir, em caldo, os filhos degolados. Ele só descobriu o horrendo crime ao fim da refeição”. Lestringant

ressalta a “analogia estrutural” entre o mito de Tieste e o de Édipo, observando uma ligação entre os três crimes: parricídio, incesto e canibalismo (op. cit., p. 133 n).

A “mulher alobada”, que devora seu próprio filho, foi evocada por Aubigné em *As Trágicas* (Agrippa d’Aubigné, *Les tragiques*):

Teu sangue retornará para onde sugaste leite
Ao seio que te aleitava contra a natureza
Este seio que te alimentou será tua sepultura.

A tragédia barroca manifesta uma predileção por esse mito em que os caminhos da vingança passam por uma devoração incestuosa. Por exemplo, *Gordians et Maximins*, de 1589 (Antoine Favre), em que o pai (Maximin) “está faminto de vingança diante do seu filho, que ele considera traidor” e diz:

Que minha boca engula em pedaços enraivecidos
A carne de seu rosto e de seus olhos roídos
A pupila revirada

Humilhados pela conquista os canibais vingam-se dos colonizadores comendo-os. Conforme a “metapsicologia da vingança” que Renato Mezan oferece em seu *Tempo de Muda*, a vingança é provocada pela vergonha, sentimento associado à humilhação.

Sentimento talvez bem próximo do que expressava a paciente de Freud cujo sintoma era uma repetida impossibilidade de amamentar seus bebês: “Eu me sentia envergonhada”, disse-me a mulher, ‘porque uma coi-

sa como a hipnose podia obter resultado, ao passo que eu, com toda a minha força de vontade, não conseguia nada" (Freud, S., "Um caso de cura pelo Hipnotismo", 1892/1893, vol. I, p. 175).

Uma coisa como a "hipnose" ou uma coisa como o "hipnotizador"? ...

Não é só para Robinson que o outro é um problema Também para nós, todos Robinsons isolados nessas pequenas ilhas que chamamos de "nossa eu".

"O outro é sempre suspeito, geralmente com razão, de querer nos invadir, introduzir-se em nosso interior, usufruir-nos, tornar-nos culpados, provocar-nos a vergonha, a dúvida, em uma palavra, de ocupar o lugar do diabólico". Embora só nos constituamos como seres humanos por causa do outro, ele representa para nós (para a mònada psíquica) um "verdadeiro escândalo" (Eugène Enriquez, p. 37/38).

Não é mais ou menos desse mesmo teor o problema de Freud tentando localizar a fonte da sexualidade no mais íntimo do psiquismo? Renato Mezan lendo Monique Schneider em *Figuras da Teoria Psicanalítica* observa

que, para Freud, a idéia de uma sedução materna se afigura pavorosa e angustiante, na medida em que neste cenário a estimulação provém de um ente que não é o sujeito, e pode produzir um prazer que não consiste na eliminação do estímulo, mas, ao contrário, na sua interiorização (...) Não existe, assim, aporte externo positivo, na versão mitológica dos primórdios da vida psíquica que se estrutura em Pulsões e Destinos de Pulsão (Mezan, 1995, p. 50/51).

Afinal, "a sedução envolve, tanto na vivência passiva como na ativa, a figura do Outro" (Mezan, 1985, p. 172).

Em seu artigo 'Quelles valeurs pour la psychanalyse', Joyce McDougall sugere que 'a rocha da qual falava Freud talvez não seja mais apenas a 'rocha do biológico', a problemática da diferença dos sexos, mas a alteridade, a existência mesma do outro em nosso campo, e portanto uma problemática dos limites da subjetividade ("O psicanalista como sujeito moral", *Tempo de Muda*, p. 208).

Limites tanto mais difíceis de se estabe-

lecer porque o ingresso desse outro em nosso campo se dá via *incorporação*, que simultaneamente destrói e conserva a alteridade.

Por que como crianças boazinhas, por quê?
Porque eu as amo tanto!

The two ogres de W. S. Gilbert citado por Peter Gay, p. 378.

André Green escreveu que "há mais de uma maneira de amar alguém, até tornar-se uno com ele. A antropofagia é uma delas" (citado por Lestringant, op. cit., p. 216). E destacou

que o canibal ama tanto o seu próximo que o come, e não come senão aquilo que ama. Na verdade, pode-se ir um pouco mais além da beleza dessa frase e perseguir aí outra verdade não-assinalada: o canibal, ao comer o outro, dá a sua prova maior de amor-e-ódio. Prova de identificação, porque o outro é admitido dentro de seu corpo. Mas sem ódio não há canibalismo (Sant'Anna, op. cit., p. 298).

O que foi bem compreendido por Voltaire quando escreveu, no Dicionário Filosófico: "É duro passar de pessoas que se beijam para pessoas que se comem". Ele

tem consciência do secreto parentesco que autoriza essa passagem insólita e escabrosa. Do beijo à mordida, a diferença não é mais do que graus. E o canibalismo constitui, de modo geral, uma maneira particular-

Podemos nos defender desse outro assim tão invasivo, expansionista em domínios que queremos nossos, expelindo-o.

mente eficaz e direta de fazer unidade com o outro (Lestringant, op. cit., p. 216).

Oswald de Andrade alude à natureza ambígua do outro no início de "Um aspecto antropofágico da cultura brasileira: o homem cordial":

Pode-se chamar de alteridade ao sentimento do outro, isto é, de ver-se o outro em si, de constatar-se em si o desastre, a mortificação ou a alegria do outro. Passa a ser assim esse termo o oposto do que significa no vocabulário existencial de Charles Baudelaire - isto é, o sentimento de ser outro, diferente, isolado e contrário (Oswald de Andrade, 1950b, p. 141).

Aí mesmo ele acentuou, a seu modo, o papel fundador da incorporação do outro no sentimento comunitário: “De outro lado a devoração traz em si a imanência do perigo. E produz a solidariedade social que se define em alteridade” (p. 143). Reafirmando as palavras iniciais do *Manifesto Antropófago*:

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question (p. 13). Crueldade, amor, vingança: qualquer que seja o motor da incorporação, o fato é que, para a psicanálise parece ser impossível pensar a alteridade fora do contexto desse arcaico mecanismo de nosso funcionamento psíquico.

Podemos nos defender desse outro assim tão invasivo, expansionista em domínios que queremos nossos, expelindo-o. É esse o movimento que caracterizaria nossa cultura, segundo Lestringant em “À Espera do Outro”. Para esse historiador, que se serve da distinção estabelecida por Lévi-Strauss, vivemos numa cultura “antropêmica” que, diferentemente das sociedades antropófagas, “‘vomita’ o intruso em vez de o ingerir” (Lestringant, 1999, p. 46/47).

Mas, para vomitá-lo, é preciso tê-lo ingerido. Antropêmicos ou antropófagos, nossa condição humana é inseparável dos outros que encarnam a cultura e que, como o leite materno, difundem-se “até as partes mais remotas da mente individual” (Trilling, citado por Gay, p. 142).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald, *Manifesto Antropófago*, 1928, RJ: Civilização Brasileira, 1972, Obras Completas, v. 6

_____. “A Crise da Filosofia Messiânica”, 1950a, RJ: Civilização Brasileira, 1972, Obras Completas, v. 6

_____. “Um Aspecto Antropofágico da Cultura Brasileira: o homem cordial”, 1950b, RJ: Civilização Brasileira, 1972, Obras Completas, vol. 6

DELUMEAU, Jean, *História do Medo no Ocidente. 1300 – 1800*, SP: Companhia das Letras, 1996

ENRIQUEZ, Eugène, “O judeu como figura paradigmática do estrangeiro”, *O Estrangeiro*, Caterina Koltai (org.), SP: Escuta/Fapesp, 1998.

_____. “À Espera do Outro”, *A Outra Margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999.

FREUD, S. (1892/1893) “Um caso de cura pelo Hipnotismo”, RJ: Imago, 1980, v. I

_____. *Totem e Tabu* (1913), RJ: Imago, 1980, v. XIII

_____. *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), RJ: Imago, 1980, v. XVIII

GAY, Peter, *O Cultivo do Ódio. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*, vol. 3, SP: Companhia das Letras, 1995.

LESTRINGANT, Frank, *O Canibal. Grandeza e Decadência*, Brasília: Unb, 1997.

MEUNIER, Jacques: “Itinerário de uma criança normanda”, *A Outra Margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999.

MEZAN, Renato, *Freud: A Trama dos Conceitos*, SP: Perspectiva, 1982.

_____. *Freud, Pensador da cultura*, São Paulo, Brasiliense/CNPQ, 1985, p. 536.

_____. *Figuras da Teoria Psicanalítica*, SP: Ed. USP, Ed. Escuta, 1995

_____. *Tempo de Muda. Ensaios de Psicanálise*, SP, Companhia das Letras, 1998.

NOVAES, Adauto (org.), *A Outra Margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999.

SANT’ANNA, A. R. de, *O Canibalismo Amoroso*, SP: Brasiliense, 1985

YANOMAMI, Davi Kopenawa com Bruce Albert: “Descobrindo os Brancos”, *A Outra Margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

ABRIL E MAIO DE 1999

<p><i>Autora</i> WANDA FALEIROS</p>	<p>“Concepção da Ciência: Visão de professores de 1^a à 4^a série do Ensino Fundamental.”</p>
<p><i>Data da Defesa</i> 04/99 <i>Orientador</i> Prof^a. Dr^a. Angela Maria Zanon <i>Banca Examinadora</i> Prof^a. Dr.^a. Maria Aparecida V. Bicudo (UNESP) Prof. Dr. Luis Carlos Pais (UFMS) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p><i>Resumo</i> Este trabalho teve como objetivo interrogar o fenômeno: Concepção da Ciência, na visão dos professores das 1^a às 4^a séries do ensino fundamental da Escola Estadual “Dr. Gabriel Vandoni de Barros”, localizada no município de Corumbá – MS. Inicialmente foi feita uma retrospectiva histórica do desenvolvimento das Ciências, do ensino fundamental e das propostas de inovação para o ensino de Ciências, nas últimas décadas. Buscando explicitar a Concepção da Ciência, os discursos foram obtidos através de entrevistas e analisados numa perspectiva fenomenológica. Através da análise individual (ideográfica) e da análise geral (nomotética) foram explicitadas convergências e divergências entre os discursos, tornando possível a reflexão, o que permitiu a compreensão da estrutura do fenômeno interrogado. Os discursos apontaram para uma Concepção da Ciência equivocada, oculta sob a dualidade Ciência/Ensino de ciências. Alguns dos professores entrevistados reconhecem Ciência como conhecimento produzido e em desenvolvimento, porém manifestaram suas dificuldades em expressar esta concepção e em incorporá-la em sua prática pedagógica. Outros aspectos deste fenômeno puderam ser desvelados: o não entendimento da Ciência como processo e a limitação profissional em relação ao ensino de Ciências, seja por deficiência na formação acadêmica, seja pela dificuldade em se manter atualizados. Esperamos estar contribuindo para nortear uma nova postura no trabalho docente, que possa ir além de uma mudança metodológica. Pois este estudo não se encerra em si, é apenas mais uma contribuição ao ensino com a perspectiva de se ampliar o conhecimento e buscar uma nova visão da Ciência e do ensino de Ciências.</p>

<i>Autora</i> CELI CORRÊA NERES	“Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande-Mato Grosso do Sul).”
---------------------------------------	--

<i>Data da Defesa</i> 04/99 <i>Orientador</i> Prof ^a . Dr ^a . Élcia Esnarriaga de Arruda <i>Banca Examinadora</i> Prof ^a . Dr. ^a . Dorothy Rocha (TUIUTI-PR) Prof ^a . Dr. ^a Alexandra Ayach Anache (UFMS) Prof. Dr. Gilberto Luis Alves (UFMS) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS)	<i>Resumo</i> <p>Esta dissertação elege como tema de investigação a Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais – PNE, em Campo Grande Mato Grosso do Sul. Para apreensão do objeto deste estudo, buscou-se reconstituir historicamente as diferentes formas de atendimento ao PNE, com o objetivo de desvelar as necessidades que estariam determinando a existência destes atendimentos, neste momento, na sociedade. Em seguida fez-se uma análise das políticas de atendimento ao PNE, especialmente as que privilegiam a educação profissional, bem como os programas de profissionalização desenvolvidos em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. O objetivo é o de apontar algumas funções que cumprem esses programas, que em sua teoria, tem como finalidade integrar o PNE na sociedade, via mercado de trabalho.</p>
---	---

<i>Autor</i> PAULO EDYR BUENO DE CAMARGO	“O Projeto de Qualidade Total da REME em Campo Grande-MS.”
--	---

<i>Data da Defesa</i> 05/99 <i>Orientador</i> Prof ^a . Dr ^a . Élcia Esnarriaga de Arruda <i>Banca Examinadora</i> Prof ^a . Dr. ^a Ligia Klein (UFPR) Prof. Dr. Gilberto Luis Alves (UFMS) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS)	<i>Resumo</i> <p>A presente dissertação tem como objeto de pesquisa o Projeto Qualidade na Escola, desenvolvido nos anos de 94 a 96 pela Rede Municipal de Educação (REME) na cidade de Campo Grande – MS. Descrevemos as ações empreendidas pelo projeto, cujo objetivo principal era reduzir os índices de evasão e repetência. A proposta da qualidade total na educação é a transposição dos conceitos oriundos do sistema produtivo para a área educacional. Nesse sentido, procuramos reconstruir historicamente nosso objeto de pesquisa, a fim de mostrar o porquê dos seus principais conceitos ganharem sentido no atual momento da sociedade. E, por fim, analisamos o Projeto Qualidade na Escola diante das necessidades sociais impostas pelo atual momento do capitalismo.</p>
--	--



Desejo de Aprender:
Indivíduo e Cultura
Dulce Regina dos Santos
Pedrossian

Claudicar
não é Pecado
Andréa Brunetto

Educação:
Razão ou Sensibilidade?
Álvaro Neder

Função Paterna
Alberto E. Alvarez

O Impacto da Gravidez
na Escolaridade
das Adolescentes
Ana Maria Gomes

A Psicanálise e a
Condição Subjetiva
Silvana Amado Buainain

O outro, nosso feijão com arroz:
nacos do imaginário canibal
Marcia Neder Bacha

Encarte Especial
ENTREVISTA COM
Renato Mezan

