

Tese de Doutorado

de Valmir Sbano

“Ensino de Psicanálise nas Universidades”

Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica

UFRJ

2004

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ENSINO DE PSICANÁLISE NAS UNIVERSIDADES

Valmir Sbano

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Psicologia

Orientadora: Anna Carolina lo Bianco

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2004

Ensino de Psicanálise nas Universidades

Valmir Sbano

Orientadora: Anna Carolina lo Bianco

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Teoria Psicanalítica.

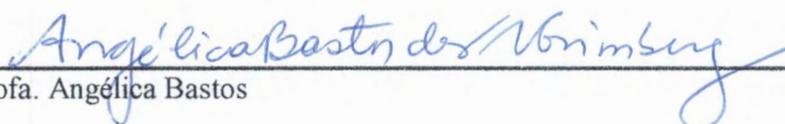
Aprovada por:



Presidente, Profa. Anna Carolina lo Bianco



Profa. Regina Herzog



Profa. Angélica Bastos



Profa. Leticia Balbi



Prof. Jeferson Machado Pinto

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2004.

RESUMO: Ensino de Psicanálise nas Universidades

Valmir Sbrano

Orientadora: Anna Carolina lo Bianco

Resumo de Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Teoria Psicanalítica.

A questão-título “Ensino de Psicanálise nas Universidades” ganhou novos pesos a partir da intervenção de Jacques Lacan no campo psicanalítico. O termo “universidade”, desde então, deixou de designar simplesmente uma instituição entre outras. Passou a designar uma das quatro estruturas fundadoras de laço social. “Universidade” passou a responder por uma estrutura muito dominante de laço social e uma certa maneira de o sujeito se posicionar frente ao que causa seu desejo. E passamos a nos confrontar com a descontinuidade estrutural entre o discurso da universidade e o discurso do psicanalista.

A expressão “ensino de psicanálise” ganhou também um novo peso. Pois, se é verdade que Freud sustentava uma prática de ensino marcada por uma posição e um endereçamento de modo algum triviais, é verdade também que ele próprio não elaborou quanto ao ensino de psicanálise uma demarcação, relativamente à mera transmissão científica. Lacan, transmitindo a descoberta freudiana, ocupou-se a todo tempo da questão do ensino, do seu ensino, e do lugar que o analista, que seguisse este ensino, poderia tomar junto a ele. Assim, deixou-nos uma reflexão e novos chamados quanto ao ensino que não podem não atravessar a particularidade do ensino de psicanálise nas universidades. Pois, se é verdade que o agente desse ensino não se dispõe a formar analistas – e mesmo, até onde vão os seus meios, barra firmemente qualquer ilusão que atribuisse à universidade a formação de analistas – é certo também que ele – ao menos na medida em que o discurso do analista que tenha incidência sobre sua formação e sobre sua subjetividade deva algo à intervenção de Lacan – não tem como deixar de responder, no dia-a-dia de suas atribuições, a essa intervenção, mesmo quando trabalha como “professor de psicanálise” num *campus*.

Propomos, por este presente trabalho, uma reflexão quanto a uma prática, aquela de ensino de psicanálise nas universidades. Uma reflexão a partir de uma experiência dessa prática, e a partir também desses novos pesos dados aos termos que articulam a nossa questão-título.

Palavras-chave: Psicanálise, Ensino, Universidade, Tese, Lacan.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2004

ABSTRACT: The teaching of psychoanalysis in universities

Valmir Sbano

Orientadora: : Anna Carolina lo Bianco

Abstract de Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Teoria Psicanalítica.

The subject of the title “The teaching of Psychoanalysis in the University” has become more important since Jacques Lacan’s intervention in the psychoanalytical field.

After all, since then, the term “university” does not only refer to one specific institution among others. It relates to one of the four radical discourses, one of the four founding structures of social ties. “University” has become the answer to an extremely dominant structure of social ties through which the subject perpetuates or even enters the world. “University” has become in a way the manner through which the subject faces what causes his desire. So we come to face the structural discontinuity between the university discourse and the psychoanalyst’s discourse.

On the other hand, the expression “psychoanalysis teaching” has gained new weight. Because if it is true that Freud believed in a teaching practice marked by a position and an addressing which are not trivial, it is also true that he himself did not develop in the teaching of psychoanalysis a demarcation, relative merely to scientific transmission. On transmitting the Freudian findings, Lacan was all the time concerned with the issue of teaching, of his teaching and of the place the analyst, who would follow this teaching, could take together with him. So, he left us a reflection and new calls as to the issue of teaching that cannot interfere with the particular issue of the teaching of psychoanalysis in universities. So, if it is true that the agent of this teaching is not ready to form analysts – and even, until where he can do that, completely dispels any illusion that would attribute the formation of analysts to the university – it is also correct that he – at least, to the extent that the analyst’s discourse influences his formation and subjectivity owes something to Lacan’s intervention – there is no way to fail to answer in his everyday attributions, his intervention, even when he works as a “psychoanalysis professor” on a campus.

With this paper we suggest a reflection on a practice, the one of the teaching of psychoanalysis in the universities. A reflection resulting from an experience of that practice and also form these new features given to the terms articulating with the question of our title.

Kew-words: Psychoanalysis, Teaching, University, Lacan, Freud.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2004.

Agradecimentos:

Ao Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ, particularmente às Professoras Anna Carolina lo Bianco, Angélica Bastos, Regina Herzog e Ana Beatriz Freire.

A minha orientadora, Anna Carolina lo Bianco, decisiva em inúmeros momentos, em suas respostas de sujeito, conforme o valor mesmo que o presente trabalho quis reconhecer a estes termos, resposta e sujeito.

Aos colegas do grupo de trabalho sobre Psicanálise e Universidade: Elizabeth Juliboni, Éri Nicácio e Júlio.

Muito especialmente ao Tempo Freudiano-Associação Psicanalítica, particularmente, a Antônio Carlos Rocha e seu ensino.

Para Anita,

por Henrique, pela fé, pelo amor, por tudo.

SUMÁRIO:

Introdução.....	1
Capítulo 1: Estrutura dos Discursos.....	5
Capítulo 2: Ensino Analítico e Ensino de Psicanálise.....	60
<i>o estatuto do ensino analítico no ensino de Lacan.....</i>	<i>63</i>
<i>o ensino analítico e os dispositivos em resposta que o realizam.....</i>	<i>73</i>
<i>o ensino de psicanálise na Universidade e nas universidades.....</i>	<i>82</i>
<i>o ensino analítico e o ensino de psicanálise: por onde passa a diferença?.....</i>	<i>99</i>
<i>trabalho de transferência e transferência de trabalho.....</i>	<i>105</i>
<i>o ensino de psicanálise nas universidades.....</i>	<i>110</i>
Capítulo 3: Ensino de Psicanálise numa Universidade.....	113
<i>o ensino de psicanálise numa universidade e a “psicanálise nas instituições”.....</i>	<i>116</i>
<i>psicanálise como crédito no curso de Psicologia.....</i>	<i>136</i>
<i>a demanda psi pelo ensino de psicanálise numa universidade.....</i>	<i>144</i>
<i>a demanda adolescente pelo ensino de psicanálise.....</i>	<i>150</i>
<i>a “Especialização em Psicanálise”.....</i>	<i>159</i>
<i>consideração da demanda: autorização e responsabilidades, generalizações e suposições ...</i>	<i>168</i>
Conclusão: Dimensão Discursiva do Ensino.....	180
<i>a dimensão discursiva de “psicanálise” e “universidade”.....</i>	<i>183</i>
Referências Bibliográficas.....	203

Introdução:

*"Je dis: l'inconscient n'est pas une notion"*¹

Desde o tempo de Freud (1919/1976), o trabalho de ensinar psicanálise nas universidades é uma questão. Hoje e entre nós, o ensino de psicanálise nas universidades é já uma realidade consolidada e, ainda, uma questão: seja para os analistas que se engajam nesse trabalho; seja para os que sofrem os seus efeitos em seus percursos de formação; seja ainda para os clínicos que, eventualmente, sintam a participação dos efeitos desse ensino na constituição das próprias demandas por tratamento analítico. Na verdade, considerando esses percursos e essas demandas, dado o alcance tomado pelas iniciativas efetivadas de ensino psicanalítico nas universidades, podemos presumir que tal ensino é mesmo, hoje, uma questão crucial para a própria psicanálise que praticamos.

Ademais, após Lacan (1992), passamos a entender por “universidade” algo mais do que simplesmente o nome de uma instituição entre outras. Lacan fez o termo universidade designar não apenas uma instituição ou um tipo de instituição, mas um discurso, isto é, uma certa modalidade de laço social. E não, simplesmente, um discurso numa lista indefinida de discursos, mas um discurso entre quatro discursos estruturais, “radicais” (1992, p.18). Ao apresentar, em dado momento de seu ensino, quatro estruturas de discurso, quatro formas estruturais dos diversos laços sociais empíricos de que participam os sujeitos, e ao designar como universidade um desses quatro estruturais modos de realizar o laço social, *portanto um desses quatro modos de inserir o sujeito no laço social*, Lacan permitiu que enxergássemos no

¹ LACAN 1970, p.84.

ensino de psicanálise nas universidades, quanto ao que diz respeito ao sujeito, uma relevância ainda maior do que esse ensino tinha na obra de Freud. “Ensino de psicanálise nas universidades”, questão-título do artigo de Freud publicado em 1919, passou então, a partir do ensino de Lacan, a apresentar e aproximar, por um mesmo título, dois discursos radicalmente distintos, duas maneiras inteiramente distintas de o sujeito situar-se no laço social ou quanto ao laço social.

Pretendemos, com este presente trabalho, refletir sobre o ensino e a transmissão da psicanálise nas universidades a partir da orientação dada por Lacan à psicanálise – ou melhor, pretendemos refletir sobre nossa própria experiência de ensino de psicanálise numa universidade, a partir dos significantes do ensino de Lacan. É essa a razão de precisarmos, inicialmente, de nos deter nas bases conceituais do que podemos chamar, a partir de Lacan, de “discurso psicanalítico”, “discurso universitário”, “universidade”, “universidades”, etc. Esta etapa de determinação conceitual de nossos termos pretende estar aqui representada pelo próximo “Capítulo 1 – Estrutura dos Discursos”.

Mas se Lacan introduziu um peso novo no termo *universidade*, e até mesmo no termo *psicanálise*, na medida em que os tomou como discursos, como laços sociais, não deixou de fazê-lo igualmente quanto ao termo *ensino*. Nosso “Capítulo 2 – Ensino Analítico e Ensino de Psicanálise na Universidade” realiza uma reflexão sobre o que Lacan introduziu para o analista como ensino, o que introduziu como estando em jogo no ensino para o analista – para o ensino que ele possa sustentar seja como “ensinante”, seja como “ensinando”. Destacamos, nesse capítulo, a dimensão da transferência que foi introduzida por Lacan no tempo do próprio ensino de psicanálise, e como elemento constituinte desse ensino. Ou seja, por esse viés destacamos a

resposta dada pelo sujeito ao ensino de psicanálise como um elemento constituinte do alcance conquistado, ou não, por esse ensino, para efeito de uma transmissão da descoberta freudiana.

O que está em jogo na prática de ensino de psicanálise numa universidade, levando em conta a discursividade implicada nessas instituições chamadas de universidades, levando em conta a heterogeneidade dos discursos implicados na questão-título “ensino de psicanálise nas universidades”, levando em conta, ainda, o que *ensino* passou a exigir do analista, em prática e reflexão, a partir da intervenção de Lacan no campo da transmissão da psicanálise?

Simplesmente quisemos, quanto a esta interrogação, alcançar uma precisão maior em sua formulação – maior do que aquela que tínhamos à partida do trabalho.

Nosso “Capítulo 3 – Ensino de Psicanálise numa Universidade” realiza assim a retomada de uma experiência particular, no desejo e na suposição de que um tal exercício possa se inserir numa cadeia anterior de reflexão, sustentada por outros, sobre a prática efetiva de ensino de psicanálise nas universidades. Nossa perspectiva, nesse capítulo, foi aquela de encarar o ensino de psicanálise nas universidades como um momento da presença da psicanálise nas instituições. Assim como o psicanalista, que trabalhe em uma dada instituição pública de saúde, e que nela perceba faltarem as condições para que se instale o seu dispositivo clínico tradicional, põe-se então questões e se vê levado até a inventar novas disposições da forma do seu trabalho, de sua intervenção, que favoreçam que seu ato na instituição esteja ainda atravessado pela lâmina da descoberta freudiana, da mesma maneira, o psicanalista, ensinando numa universidade, vê-se chamado, no mínimo, a refletir sobre as condições concretas e o impacto sobre a transferência que essa nova inscrição institucional, a universidade, prescreve ao ensino de psicanálise.

Em nossa “Conclusão”, retomamos e reunimos os passos da articulação feita ao longo do trabalho. Retomamos ainda, sob o modo de uma ressignificação, o primeiro passo dado no Capítulo 1. Isto é, retomamo-lo ressignificando o alcance da chamada “teoria dos quatro discursos” de Lacan, que apresentamos como tal, inicialmente, naquele capítulo. Ressignificada, a dita teoria dos quatro discurso não aparece mais apenas como um teoria, mas como uma intervenção da palavra do ensino de Lacan no campo dos discursos e quanto ao campo dos discursos. Com isso, destacou-se a ineliminável dimensão de antipatia discursiva presente ao próprio ensino de psicanálise nas universidades. Com o que se evidenciou, ainda, que o analista que assume o ensino de psicanálise numa universidade assume-o muito mais como sujeito que responde ao discurso analítico do que como analista agente desse discurso. Com o que se impôs, igualmente, que ele não o pode assumir, então, apenas como um cumpridor de uma função epistêmica, apenas como um docente funcionário da instituição universitária ou do ideal iluminista de esclarecimento dos espíritos – pois é como um sujeito tangido por um discurso que ele então ensina.

Capítulo 1 - Estrutura dos Discursos.

Em 1969-1970, Jacques Lacan apresentou ao seu Seminário, lugar público de ensino mantido por ele até o final de sua vida, o que passaria a ser chamado depois como sua teoria dos quatro discursos. Teoria esta que, naturalmente, já se construía pelo movimento de seu ensino desde muito, mas que justamente nesse ano de seu Seminário encontrou uma formalização definitiva – definitiva, é claro, tanto quanto cabe dizê-lo quando se trata de uma prática que não visava produzir um saber para sempre pronto e acabado, mas um ensino presente, atual, vivo, um ensino psicanalítico, sobretudo voltado para a formação de analistas. Neste ano de seu Seminário Lacan apresentou uma certa formalização do que talvez poderíamos chamar de as quatro matrizes dos diversos discursos sociais existentes. Formalização a partir da qual ele trabalharia, pelos anos seguintes, diversas questões pertinentes à reflexão psicanalítica, demonstrando assim o valor operatório desta formalização, sua fecundidade, sua incidência.

Até esse momento, podemos dizer sob certa generalização, quando Lacan dizia “discurso” este termo não fazia referência explícita, ainda, a uma estrutura particular do laço social. A partir desse momento, entretanto, “discurso” passa a designar, preferencialmente, uma certa estruturação do laço social por uma certa coordenação de quatro elementos – os significantes S_1 e S_2 , o sujeito (\$) e o objeto (a) – por quatro diferentes lugares estruturais: o lugar do agente, o lugar da verdade, o lugar do trabalho ou do Outro, o lugar da produção. Segundo certa rotação desses elementos por esses lugares teremos o discurso do senhor, o discurso da histérica, o discurso universitário ou o discurso do analista.

Uma apresentação dessa nova acepção do termo “discurso” no ensino de Lacan – conjugada já, é claro, com uma reflexão a partir dela – parece-nos pertinente a este início de nosso trabalho, e, bem mais, parece-nos até mesmo imprescindível. É que toda reflexão que desejaremos fazer sobre o ensino de psicanálise nas universidades se guiará a partir desta estrutura trazida pela chamada teoria dos discursos de J. Lacan. É imprescindível que assentemos o valor e o sentido dos termos que utilizaremos.

Ademais, qualquer reflexão sobre o ensino de psicanálise nas universidades só pode se realizar conseqüentemente se ela se dá no contexto maior da consideração das relações entre o discurso analítico e o discurso universitário, como estruturas maiores do laço social. Quando, desde já, estivermos trabalhando os próprios termos e a própria estrutura trazidos pela teoria dos discursos, estaremos já realizando o início de nossa reflexão sobre essas relações.

Não seria possível ainda, o que se verá logo, simplesmente apresentar as estruturas do discurso universitário e do discurso analítico, excluindo ou omitindo as estruturas do discurso da histórica e do discurso do mestre. Pois, na verdade, os quatro discursos estruturam-se em tensão recíproca, por um movimento de rotação dos elementos significantes, subjetivo e objetual através dos lugares ocupados por eles.

Como os designamos há pouco, os discursos se constituem pela rotação de certos elementos (S_1 , S_2 , $\$$, a) por certos lugares. Seria de se esperar, como natural, que cada um desses elementos e lugares fosse definido antes que pudéssemos passar aos próprios quatro discursos. Porém, por uma razão que somente mais abaixo poderemos expor, seremos obrigados a defini-los, os elementos e os lugares, já de dentro de seu funcionamento em um primeiro discurso, aquele que é chamado de discurso do senhor ou discurso do mestre, conforme a tradução que adotemos para o francês *discours du maître*.

A apresentação gráfica desse discurso corresponde à seguinte configuração:

$$\frac{S_1}{\$} = \frac{S_2}{a}$$

Nessa configuração algébrica, ou talvez devêssemos dizer melhor, nessa configuração como que algébrica, o S_1 – dito “significante um”, “significante senhor” ou “significante mestre”, ou ainda simplesmente “poder” – ocupa o “lugar do agente”, conforme podemos verificar na seguinte distribuição de lugares:

$$\frac{\text{lugar do agente}}{\text{lugar da verdade}} = \frac{\text{lugar do Outro ou do trabalho}}{\text{lugar da produção}}$$

O que aqui acabamos de chamar de configuração algébrica Lacan chamou de *quadripode*, que em português chamaremos de quadrípode (LACAN 1992, ps. 15, 205). Há, em sua teoria dos discursos, o quadrípode do discurso do senhor, apresentado acima, e há ainda outros três. No quadrípode do discurso do senhor, o poder (S_1) ocupa, então, o lugar do agente. Não deixa de fazer algum sentido, até ao nível do senso comum, dizer que o poder ocupa o lugar do agente em um discurso chamado de discurso do senhor. Corresponde, conforme à teoria dos discursos, a dizer que o S_1 , significante um, é o agente do discurso do senhor.

Se Lacan designa o S_1 de “poder”, não o faz ingênua ou displicentemente. Por aí ele já indica que o poder se assenta na ação do significante, que só há poder num laço social enquanto há uma certa ação de significante por parte deste poder. O poder, afinal, não é a simples força real, mesmo que tal força traga consigo a oportunidade de algum poder. O poder que agencia um discurso ou um laço social é indicado, assim, por Lacan, como sendo primeiramente o

poder do significante, ou, dizendo-o de outro modo, o poder, enquanto produz laço social, é significante, adquire propriedade de significante. É como se Lacan indicasse, por esse viés, que o poder não é uma realidade extra-lingüística ou extra-simbólica, uma qualquer positividade pré-simbólica ou para-simbólica, não é uma realidade externa à realidade do significante. Há aí, nessa designação de S_1 por “poder”, como que uma psicanalítica teoria do poder, ou, pelo menos, está aí lançada a base para uma tal teoria.

Mantém-se Lacan, sob esse aspecto também, em pleno acordo com a perspectiva de Freud. Freud, por exemplo, recusava sustentar a transferência na sugestão e, bem ao contrário, via guardado na transferência o segredo do poder da sugestão (FREUD 1921/1976). Freud, de outra parte, fazia observar não encontrar no nível das questões culturais ou sociais nada de fundamentalmente novo relativamente às estruturas já descobertas por ele na análise dos neuróticos (FREUD 1930/1976). Nos dois casos, podemos dizer, Freud preferia ver os determinismos psicossociais, sociais e culturais constituídos pela mesma economia que aquela descoberta por ele no “aparelho da alma”, constituídos pelos mesmos mecanismos libidinais. Via, no caso da sugestão, que seu segredo é aquele mesmo amor ao pai que a transferência vem reeditar junto ao analista. Via, no exemplo do mal-estar na cultura, que este apenas exprime, junto ao contexto das exigências da cultura, a relação dúplice que o supereu mantém com as pulsões – se, de um lado, este supereu opõe-se a elas, pressionando o eu a não ceder às suas injunções, de outro lado, este mesmo supereu alimenta-se de sua crueldade; ele é uma cultura da pulsão de morte.

Quando Lacan designa S_1 como “poder”, ele nos possibilita, igualmente, trabalhar um elemento nodal do fato social, o poder, com a mesma categoria, a do significante, com que trabalhamos o próprio fato do inconsciente. Ao mesmo tempo, desse modo, ele faz do poder

algo de estrutural à própria experiência do inconsciente, enquanto esta não prescinde jamais do significante. O poder não é, tomado assim, um fato extrínseco à existência, ou melhor, à experiência do inconsciente. O poder não é mais, a partir de Lacan, um ‘fato sociológico’, um ‘fato histórico’, no sentido de ser um tema exclusivo para uma reflexão sociológica ou histórica, na mesma medida em que o inconsciente não seria mais um ‘fato individual’, um tema exclusivo para uma reflexão psicológica, ou de incidência exclusiva sobre uma vida privada à parte. Designar o S_1 como *poder* imbrica da maneira a mais íntima o ‘social’ com o ‘individual’, e vice-versa. Ou poderíamos antes dizer: destacar a natureza significante do poder torna obsoleta essas categorias, ao menos no interior de uma reflexão psicanalítica. Não deixa de ser esta uma permanente vocação do significante, e da própria psicanálise: tornar obsoletas algumas categorias mentais com que ordinariamente pensamos e nos pensamos.

No laço social, portanto, o poder é primeiramente o poder de um significante, o S_1 . E este reconhecimento do caráter significante do poder no laço social, bem como da efetividade de poder própria ao significante, abre, inicia a leitura do quadrípode do discurso do senhor. Como dissemos acima, até nosso senso comum pode reconhecer algum sentido em designar como poder o agente de um discurso ou de um laço social que é designado “discurso ou laço social do mestre”. As coisas talvez comecem a se tornar menos reconhecíveis para o nosso senso comum se dissermos que o lugar onde se situa o sujeito, \$, *sob o poder*, é o “lugar da verdade”. Talvez esperaríamos, seguindo nosso senso comum, designá-lo como lugar da dominação ou da exclusão. A teoria do discurso de J. Lacan designa, entretanto, esse lugar como “lugar da verdade”. O sujeito, \$, é a verdade do discurso do senhor – seria outra maneira de dizê-lo. Antes de comentá-lo, exploremos um pouco mais extensivamente o quadrípode do

discurso do senhor, para reconhecermos os seus outros dois lugares e os seus outros dois termos.

O S_2 ocupa o “lugar do trabalho”, também designado de “lugar do Outro”. Este S_2 é também designado de “saber”. No discurso do senhor o poder é o agente, domina, e o saber trabalha. O escravo do significante um é o saber, pois é o saber que é posto para trabalhar pelo significante senhor ou para o significante senhor. Como resultado ou produto desse trabalho do saber, S_2 , temos o a . O objeto a ocupa o dito “lugar da produção”.

Temos então nomeados os quatro elementos estruturais e os quatro lugares estruturais da teoria dos discursos. Temos a distribuição desses elementos por esses lugares no discurso do senhor. Retomemos o lugar da verdade, ocupado por \$.

Se, no discurso do senhor, o significante, S_1 , impera, sua verdade é o sujeito. Mas, ‘a verdade, o que é a verdade? quem pode dizer qual é a verdade? quem pode dizer onde ela se encontra?’ Talvez não existam questões mais legítimas do que estas e, ao mesmo tempo, talvez não existam questões mais imediatas, mais prontamente sacadas do que estas, ao simplesmente pronunciarmos o termo *verdade*. E bem é nessa medida que Lacan pôde dizer que a “coisa freudiana” diz: “Eu, a verdade, eu falo” (LACAN 1998, p.410). A “coisa freudiana” não se identificando simplesmente com Freud, com a teoria freudiana, com Lacan, com a psicanálise, nem com os psicanalistas. Quem diz a verdade, ou melhor, quem pode identificar-se com a verdade que fala, não é um autor, não é uma teoria, não é uma doutrina, não é ninguém. Mas, também, a psicanálise e a experiência do inconsciente seriam impossíveis se ao mesmo tempo não reconhecêssemos que a verdade do sujeito tem sempre lugar, qual sua sombra, junto a cada uma de suas palavras. Uma dimensão de verdade, como seu negativo, persegue as palavras de

cada autor, de cada teoria, de cada doutrina, de cada um, de cada mentira até, porque simplesmente dizem algo, porque simplesmente são palavras de um sujeito. A verdade, não podemos sabê-la, assim como não podemos, como tal, dizê-la. Mas não podemos dizer ou saber, o que quer que seja, sem ela. Não podemos, não pode ninguém, dizer a verdade, e não podemos tampouco dizer sem a verdade, sem alguma implicação de nossa verdade, nossa verdade de sujeito. É também nessa linha que nesse Seminário de 1969/70, intitulado muitos anos depois de *O Averso da Psicanálise*, Lacan dirá que a verdade só pode ser semi-dita (LACAN 1992, p.97), pois não podemos dizê-la toda. Pois não há “toda verdade” para ser dita:

“O que quer dizer isto? Que a verdade está escondida, mas talvez ela só esteja ausente....Quando se diz alguma coisa não é preciso acrescentar que é verdade...a verdade levanta vôo. A verdade levanta vôo no momento mesmo em que vocês não queriam mais capturá-la... a verdade, como o natural, volta a galope. E em tal galope, aliás, que é só atravessar o nosso campo [o campo analítico] – e eis que ela já partiu de novo pelo outro lado.” (LACAN 1992, p.53/4 – colchetes nossos)

A verdade, então, tem um lugar, na estrutura dos discursos. Se sua relação com o discurso está marcada por um *não* (ao poder do discurso e à totalidade no discurso: *não* podemos, pura e simplesmente, dizer a verdade, ou bem podemos dizer a verdade, mas *não* toda), está marcada também por um *não...sem*: *não* podemos dizer *sem* a verdade, sem implicar de algum modo a dimensão da verdade, pois, se há mesmo um inconsciente, o sujeito se diz, diz sua verdade, no através e no avesso de cada palavra sua; *não* podemos, ainda, dizer a verdade *sem* mentir, pois que a verdade do sujeito escapa vigorosamente da palavra que tenta apreendê-la ou dominá-la.

Se o significante impera (S_1 no lugar do agente), sua verdade é o sujeito ($\$$ no lugar da verdade). O significante (S_1) representa um sujeito para outro significante (S_2) – repetida máxima lacaniana (LACAN 1992, p.172) que não é nenhum arbítrio caprichoso, pois somente esta definição dupla e como que circular do significante e do sujeito é compatível com a

descoberta e a prática analítica de fazer uma inédita experiência subjetiva advir pura e simplesmente do transcurso da palavra, no para além de sua subordinação consciencial à pertinência intelectual, à correspondência do diálogo, à correção moral ou ao valor estético – a dita associação livre. Este sujeito descoberto e admitido pela prática analítica é um efeito deste circuito de significante a significante. E por isso mesmo ele é heterogêneo, de outra “natureza”, ao significante: o sujeito está lá onde estaria, por exemplo para a lingüística, o significado, ou seja, do outro lado da barra que o separa do significante.

$$\begin{array}{c} S \\ \hline \$ \end{array}$$

Se o significante é material, de que natureza seria o sujeito? É espiritual? É mental? É conceitual? O sujeito é um efeito, responde Lacan (1998). E, no discurso do senhor, um efeito no lugar da verdade, no lugar do que não pode deixar de estar barrado ao discurso, ao mesmo tempo que está como que colado a ele, como o seu revés. Um significante em posição de agente traz como seu efeito, sob barra, i.e., heterogêneo a ele e enquanto tal inacessível a ele, um sujeito deste significante. Um sujeito dividido é a verdade sob barra de um significante senhor. A verdade: o que este significante diz, ainda que o diga para além do que diz. A verdade: o que o significante diz sem poder integrá-lo completamente em seu curso. A verdade: o mais inapreensível, indefinível e indeterminável do que se diz. Tal estatuto, lugar, condiz, afinal, com o sujeito do inconsciente, tal como a psicanálise o considera, um sujeito que não pode ser objetivável, um sujeito que está então *chez soi* neste lugar de algum modo avesso a qualquer

apreensão, a qualquer domínio, o lugar da verdade. Como a verdade, o sujeito não pode ser dito. Como a verdade, está sempre presente ao que se diz, pois nenhum dizer é sem sujeito.

E, por outro lado, não é de algum modo irônico que a verdade do senhor seja o sujeito dividido? Pois é o que está posto pelo quadrípode do discurso do senhor: a verdade, inassimilável como tal – o que é, conforme ao que dissemos há pouco, uma redundância para ela –, a verdade do discurso do senhor é o sujeito dividido. Ou seja, o elemento heterogêneo e, portanto, essencialmente resistente ao significante senhor é sua verdade. Já não é bem nessa medida que o discurso do senhor traz sempre consigo o germe de seu fracasso, enquanto tem como efeito primeiro uma resistência a sua ação?

Mas não passemos rápido demais para o discurso da histórica, para o que o discurso da histórica não cansará de apontar. Pois devemos ler também aí, nessa alocação do sujeito dividido no lugar da verdade do discurso do senhor, uma certa efetividade deste discurso.

De fato, o discurso do senhor faz o sujeito advir como a verdade do dizer. Este não é um sujeito que aciona ou agencia o discurso (ele o fará propriamente no discurso da histórica), não é um sujeito que trabalha (ele só o fará propriamente no discurso analítico), não é um sujeito produzido pela escravização do real pelo saber (o sujeito no discurso universitário) é, antes, um sujeito que carrega consigo a verdade do dizer, melhor, que faz a vez de verdade do discurso.

Convém aqui lembrar que o discurso do senhor é aquele discurso que Lacan (1992) elegeu para dar a estrutura do próprio inconsciente, do próprio discurso do inconsciente. Este S_1 , significante senhor do discurso do mestre, é também o mínimo significante, um significante, S_1 . Palavra uma não no sentido de compor ou comportar uma totalidade, mas no de ser a mais delgada possível, a mais magra de sentido possível, o momento nascente da palavra, o mínimo traço de palavra, o traço unário de palavra, palavra ímpar ainda descasada de qualquer outra que

venha lhe dar algum sentido – já sob essa palavra unária, sob esse filete, essa lâmina ou esse raio de palavra, mínimo significante para haver ação significante, dá-se o efeito de sujeito e de sua divisão².

“Vocês concordarão comigo em que o um que é introduzido pela experiência do inconsciente é o um da fenda, do traço, da ruptura... A ruptura, a fenda, o traço da abertura faz surgir a ausência — como o grito não se perfila sobre fundo de silêncio, mas, ao contrário, o faz surgir como silêncio.” (LACAN 1988, p.30/1)

“Isto se estabelece primeiro nesse momento em que S_1 vem representar alguma coisa por sua intervenção... E o seu suposto, *upokeimonon*, é o sujeito, na medida em que representa esse traço específico, a ser distinguido do indivíduo vivo. Este é certamente o seu lugar”. (LACAN 1992, p.11)

Vale dizer, a divisão deste sujeito, que não lhe é posterior ou acessória, não é um seu predicado aditivo, não é predicado algum, esta divisão, que é o sujeito mesmo, ela é já, de saída, divisão quanto ao significante, pela ação do significante, do puro e simples significante (S_1). Ela, a divisão, não espera o aparecimento de alguma significação, não é divisão frente a qualquer significação: o que divide o sujeito não é o sentido, qualquer que seja, é já o significante, em sua emergência já primeira, mínima. O mínimo de significante, S_1 , já é demais para o sujeito, já é poder que o divide e que lhe dá, por isso mesmo, lugar a existir, a ex-sistir: existir em divisão ou para além de qualquer “si mesmo”.

O sujeito do inconsciente é a verdade do dizer. Enquanto há um inconsciente, seu sujeito retorna como uma verdade sob o dizer, como a verdade subliminar ao dizer. Enquanto há inconsciente, o sujeito está também, é outra maneira de dizê-lo, alienado ao que se diz na mesma medida em que está alojado à verdade do que se diz, ou valendo ele próprio como a verdade do que se diz. O discurso do inconsciente, enquanto discurso do senhor, tem essa efetividade: constituir um sujeito dividido como a verdade do significante mestre. O sujeito

² *Façon de parler*. não há, a rigor, momento nascente de uma só palavra em que um primeiro significante, como um termo positivamente isolado, dê-se antes da intervenção já de uma estrutura de linguagem. Mas, apenas, com

dividido no lugar da verdade, sub-posto ao dizer, não exprime, portanto, apenas o elemento de resistência consubstancial ao próprio sujeito – se é que podemos dizer assim, “consubstancial”, de um sujeito que não é e não tem, de modo algum, qualquer substância. O sujeito dividido no lugar da verdade exprime a implicação do sujeito, implicação subjetiva, ao significante. Se o sujeito não está implicado, não podemos dizer que há significante, que há ação do significante, que há S_1 . O sujeito dividido no lugar da verdade do significante exprime assim a enunciação. A palavra se sustenta sempre por uma enunciação de sujeito. É uma enunciação que não coincide com o termo mesmo da palavra, com seu enunciado. A enunciação que subjaz à palavra enunciada é a verdade desta palavra, na própria medida em que entre uma e outra há uma barra.

O sujeito dividido no lugar da verdade exprime ainda que este sujeito não é a verdade de si mesmo – que “si mesmo” tal sujeito, não substancial, não-objetivável, portaria? – nem de nada mais que não do significante. Dito de outro modo, ele é apenas o que o um significante vai representar a outro, ele é hiato e *relais* entre significantes. É pela agência, pela ação do significante que este sujeito vem a ter lugar, ou, digamos, um seu primeiro lugar (já que, veremos depois, o discurso do analista também dá lugar ao sujeito). O significante dá lugar de verdade ao sujeito. Há aí, então, uma efetividade criadora do significante senhor no discurso do mestre, discurso do inconsciente, na mesma medida em que o sujeito está implicado no advento do significante: o primeiro rasgo de palavra, a palavra quando ainda ela é puro rasgo, representa o sujeito, lança-o à ex-sistência. O significante representa o sujeito....

esse algoritmo “ S_1 ” apontamos para o que há de incisivo e traumático, sem sentido e compreensão subjetiva, contido na representação do sujeito pelo significante.

...Para outro significante: S_2 . E este é dito aqui, na teoria dos discursos, como “o saber”, o significante do saber. Lembrando da disposição social da antigüidade, Lacan nos diz que o escravo é aquele que sabe – no caso da antigüidade, aquele que sabia fazer. O saber, reciprocamente, é escravo.

“ S_1 é, para andar rápido, o significante, a função de significante sobre a qual se apóia a essência do senhor. Por um outro lado, vocês talvez se lembrem do que enfatizei muitas vezes no ano passado - o campo próprio do escravo é o saber, S_2 . Lendo os testemunhos que temos da vida antiga, em todo caso do discurso que se emitia sobre essa vida - leiam sobre isto a Política de Aristóteles-, não fica qualquer dúvida sobre o que afirmo quanto ao escravo caracterizando-o como suporte do saber.

Na era antiga, ele não era simplesmente, como nosso moderno escravo, uma classe - era uma função escrita na família. O escravo de que fala Aristóteles está tanto na família quanto no estado, e ainda mais em uma que no outro. Está lá porque é aquele que tem um *savoir-faire*, um saber fazer. Antes de saber se o saber se sabe, se pode fundar um sujeito na perspectiva de um saber totalmente transparente em si mesmo[*o que será uma exigência intrínseca à filosofia e ao discurso da universidade*] é importante saber enxugar o registro do que é originalmente saber-fazer.” (LACAN 1992, p. 18/9)³

Donde que S_2 , o saber, esteja alocado no lugar do trabalho. O escravo do senhor, aquele que trabalha frente ao senhor, é o saber. Durante a vigência do discurso do senhor o saber está numa posição secundária. O significante senhor dirige-se ao saber para fazê-lo trabalhar. O discurso do senhor põe o saber para trabalhar. É para este saber, escravo do significante senhor, que o sujeito é representado, lançado, arremessado.

Se, então, o significante está no comando, se a pura presença da palavra, uma pequena chispa de palavra, se o mero traço de palavra mostra seu poder, um saber está em trabalho, saber cujo efeito de sujeito vale como sua verdade. Também, ainda, para este significante segundo o sujeito valerá como a verdade do discurso. Também quanto a isso podemos reconhecer que o discurso do senhor nos dá a estrutura discursiva do próprio inconsciente. Pois, afinal, desde Freud, o inconsciente é bem o que se constitui como efeito subjetivo deslocado

entre simples traços (mnêmicos, dizia Freud), ordenando uma memória inconsciente, um saber, um saber escravo, preso às simples formas desses traços, a ponto de retornar sempre a trabalhar perante a presença das mesmas formas em outras representações – o trabalho das associações inconscientes (FREUD 1915a, 1915b/1976).

Um saber está em trabalho, no inconsciente, no discurso do senhor. E qual é o produto deste trabalho? Este saber em trabalho esgota-se em si mesmo ou produz algo? Aqui aparece o elemento desta teoria dos discursos que é o mais esquivo a qualquer atribuição de sentido. Falo do termo *a*, dito objeto *a*. É difícil atribuir um sentido, uma significação, ou, bem menos do que isso, uma indicação de referência ao objeto *a*, justamente por ele ser o conceito deste elemento real que escapa a qualquer significação ou referência previamente reconhecível.

Se Freud (1900/1976) pôde falar de umbigo do sonho, para designar um ponto do trabalho onírico que não cede à interpretação, Lacan veio estabelecer que há um obstáculo real, ineliminável, no coração da experiência do inconsciente, da prática analítica e da própria estruturação do desejo.

Ao mesmo tempo, veio identificar este obstáculo real, ineliminável, como a própria causa real do desejo.

Se ao real não falta nada, se “o real é pleno” (LACAN 1995, p.224), ao sujeito entretanto nada é mais certo, mais real para ele, do que a falta. A falta que não concerne ao real, i.e., que não desfalca o real como tal, acaba, assim mesmo, paradoxalmente, por valer como presença mesma do real junto ao sujeito – enquanto ela é o que há de mais certo para o sujeito, o que é mais real para ele. O encontro com o real é então faltoso para o sujeito (LACAN 1988,

³ Colchete nosso.

p.57) num duplo sentido: de um lado, o sujeito, efeito do significante, não habita o real, não tem acesso ao real, senão pela via do simbólico – o sujeito habita, a rigor, a linguagem (LACAN 1985); donde que possamos dizer que o encontro com o real é faltoso no sentido de que o sujeito falta no seu encontro com o real; de outro lado, é sob a forma de sua falta, da falta que lhe concerne o mais intrinsecamente, que o real tem presença junto ao sujeito, pois uma das definições lacanianas do real é a do que retorna sempre ao mesmo lugar – e a falta sempre retorna no lugar do sujeito; donde que possamos dizer que o encontro com o real é faltoso no sentido também de que a falta é o encontro do sujeito com o real.

Como o que move o desejo é a falta, como é pela falta que há reconhecimento do desejo, então também devemos dizer que o real da falta para o sujeito tem valor e eficiência de causa. Somente sob o *modus operandi*, digamos assim, da claudicação (LACAN 1988, p.27), da falta, é que age a causa do desejo, é que há eficiência de causa para o desejo.

O objeto *a* vem a valer como o conceito da própria falta enquanto causa real para o sujeito. Até a dificuldade, necessária, que encontramos em realizá-lo na imaginação e na significação acabam por testemunhá-lo. Assim é que, lembrando da busca obstinada de Freud por uma causa real da neurose, busca de que talvez ele não tenha nunca aberto mão (conferir o caso Homem dos Lobos e a teoria da transmissão filogenética da culpabilidade do assassinato do pai primevo; LACAN, 1988, p.56), busca que ele não pôde nunca satisfazer plenamente, senão por um *non liquet* (FREUD 1918/1976, p.80) senão por uma mitologia, como no caso da teoria das pulsões (FREUD 1933/1976), senão pela hipótese ousada e insuficiente, conjectural e cientificamente insustentável, da herança filogenética (FREUD 1939/1976) – lembrando desta busca, Lacan fez observar que, afinal, ela mesma tinha algo de estrutural e de exemplar quanto ao que é causa e é real para o sujeito: a falta. A causa está no próprio fracasso da busca, ou no

fracasso simplesmente. A causa está lá no que fracassa, no que claudica, no que falta, no que tem natureza de hiância.

O saber de Freud não pôde demonstrar de modo cabal, bem sucedido, a causa real do inconsciente, mas, por esse fracasso mesmo, produziu o fracasso do saber, da cadeia, da associação, da investigação, como uma causa digna do inconsciente.

Fracasso é ele próprio um outro nome do objeto a (LACAN 1992). O discurso, no que ele não consegue a comunicação a contento, no que ele comporta sempre um inconsciente, uma diferença intrínseca e irremediável entre o enunciado e sua enunciação, tornando impossível que o dizer e o dito coincidam plenamente, o discurso fracassa, produz o seu fracasso: algo que ficou por ser dito apesar de todos os esforços por dizê-lo, um mal-estar “difícil de ser explicado – terá ele alguma relação com o que acabou de ser dito?”, uma consequência real do dizer efetivo no sentido quase que exatamente inverso do que se quis dizer, etc. Assim é com o discurso como tal, por incluir sempre a dimensão do inconsciente; assim é, paradigmaticamente, com o discurso do senhor, que, como primeiro discurso, é paradigma dos discursos, se há inconsciente e se há reconhecimento da produção persistente, estrutural, do fracasso comunicativo do discurso.

A produção deste fracasso não é puro acidente ou contingência. É de estrutura, pois o discurso do senhor não tem outro produto que não o objeto a . E é na própria medida em que o discurso do senhor nos dá a estrutura do discurso do inconsciente que sua produção de objeto a se evidencia.

O discurso do inconsciente, cuja estrutura está inscrita no discurso do senhor, tem então como produto a claudicação da causa, a claudicação própria à causa, própria ao que tem função de causa. Mais uma vez, tal qual verificamos a propósito do sujeito dividido como verdade,

podemos ver aí, nesta produção do fracasso, da claudicação, tanto o fracasso do discurso do senhor, um ponto a partir do qual ele produz uma resistência a ele próprio, quanto podemos verificar sua efetividade, sua fecundidade.

Retomemos então o que nos diz a estrutura do discurso do senhor:

Um significante, uma irrupção sempre com algum valor traumático, nem que seja aquele de não portar sentido algum (mas, há algo mais traumático do que isso?), vem incidir com firmeza: S_1 . Muito antes e muito ao contrário do que espera o ideal do signo lingüístico, o efeito deste significante não é uma significação, mas um sujeito dividido, algo atônito, tão em questão como a própria verdade deste significante, ou melhor, em questão exatamente por ser a verdade deste significante:

“Tenho à minha disposição um bom número de antigas lembranças... Aí sou defrontado por um material – uma cena bastante longa e vários quadros menores – com o qual não posso fazer nenhum progresso. A cena parece-me altamente indiferente e não posso compreender por que deva ter-se fixado em minha memória. Deixe-me descrevê-la para o senhor. Vejo uma pradaria retangular... flores amarelas... três crianças brincam...

Ora, o que há nessa ocorrência que justifique o dispêndio de memória que ela me acarreta? Torturei meu cérebro em vão sobre isso. A ênfase reside em nosso desagradável comportamento com relação à garotinha? A cor amarela dos dentes-de-leão... agrada-me tanto?... Nem posso encontrar qualquer conexão entre essa cena e o interesse que... a religava às outras cenas de minha infância. Em conjunto, parece-me haver alguma coisa não inteiramente correta quanto a essa cena... Bem, o senhor pode indicar algum modo de descobrir uma explicação ou interpretação dessa redundante lembrança de minha infância?” (FREUD 1899, ps..340-2)

A representação do sujeito pelo significante, bem entendido, o lançamento deste sujeito pelo significante, dirige-se ao saber, justamente porque o efeito primeiro do significante é o sujeito, e não a significação. Como se este sujeito a partir daí, da ação do significante, procurasse, ou fosse levado a procurar, um sentido para o que lhe dá ex-sistência, pois o significante S_1 lança o seu efeito de verdade, o sujeito dividido, em direção ao saber, S_2 . Ou

melhor, não se trata propriamente de um lançamento do sujeito ao saber, mas de um lançamento ao trabalho do saber (S_2 no lugar do trabalho). Qual o resultado de tudo isso, um desfecho na compreensão, uma feliz resolução em forma de sentido, uma gestáltica referência perceptiva construída a partir desse trabalho do saber? Que nada: a , um quê de nada.

Com tudo isso já fica claro que o discurso do senhor, enquanto dá a estrutura do próprio discurso do inconsciente, não foi o primeiro discurso, na ordem de apresentação dada por Lacan em seu Seminário, dito *O Avesso da Psicanálise*, por acaso. De fato, o discurso do senhor é o primeiro dos discursos, o senhor dos discursos, pois ele instaura esta ordem do significante, S_1 - S_2 , seu efeito de verdade, $\$$, e a produção dessa ordem de fracasso, a , no que ela é compatível com o primeiro tempo da descoberta psicanalítica (aquele que estabeleceu que os sintomas são produtos de uma atividade psíquica ordenada por traços inconscientes) e também com o segundo tempo da descoberta psicanalítica (Freud a partir de 1920: a descoberta psicanalítica de um além do princípio do prazer como visada última da mesma atividade psíquica das representações inconscientes).

Como já tínhamos dito anteriormente, a apresentação dos elementos e dos lugares da teoria dos discursos não se poderia fazer segundo um procedimento puramente formalista, i.e., uma apresentação desses elementos e desses lugares destacada ou independentemente de seu funcionamento em um dado discurso, uma apresentação virtual que expusesse de pronto todas as ocupações possíveis destes lugares, e que expusesse então esses lugares como anteriores a sua própria ocupação (“o lugar do agente é ocupado, no discurso do senhor, pelo significante mestre; no discurso universitário, pelo S_2 ; no discurso da histórica, por $\$$; no discurso do analista...”). Pois, na verdade, a ocupação dos lugares pelos elementos da estrutura dos

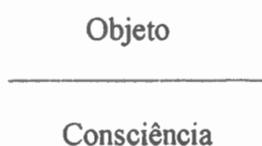
discursos, no discurso do senhor, como que marca o valor desses lugares. Afinal, podemos dizer, a partir da descoberta analítica do inconsciente, nenhum discurso, seja qual for sua configuração, poderá jamais revogar, de uma vez por todas, este fato de estrutura: que a ação de um significante (S_1 no lugar do agente) traz sempre como seu efeito primeiro – i.e., seu efeito antes que qualquer significação decorra deste significante, dito de outro modo, seu efeito de verdade – um sujeito ($\$$ no lugar da verdade), um sujeito a este significante; acarretando, daí, que um trabalho de saber se realize (S_2 no lugar do trabalho) como que para significar esta ação significante primeira ou este primeiro tempo de ação do significante que “apenas” traz consigo uma divisão subjetiva como sua verdade; e mais: que este trabalho de significar no saber a ação pura do significante soçobre necessariamente, estruturalmente, em fracasso (a no lugar da produção do discurso), i.e., num resultado real inantecipável e inassimilável ao saber – como também ao sujeito e mesmo ao significante.

Daí que Lacan, algumas vezes, referindo-se aos lugares já ocupados por outros termos, em outros discursos, referindo-se aos lugares, ele os designe pelos termos que os ocupavam no discurso do senhor⁴.

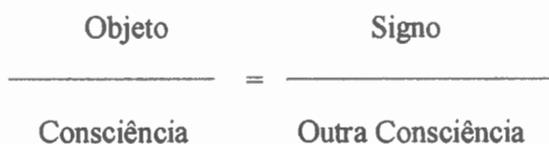
Pois, por esta sua formalização, bem antes de uma teoria formal dos discursos, tratou-se de depreender, analiticamente, a estrutura dos discursos. Naturalmente, assim procedendo, ele não poderia ter partido de lugares vazios, puros sítios lógicos, mas somente de lugares ocupados e em exercício de discursos concretos, ou em uma função concreta de discurso. Imaginemos, por simples exercício, o que seria um quadrípode primeiro do discurso proposto por uma prática ou por teorização que mantivesse uma relação de desconhecimento da

⁴ Como, por exemplo, nesta passagem em que ele comenta a alocação do saber (S_2), própria ao discurso da universidade, no lugar do agente: “O fato de que o tudo-saber [i.e., o S_2] tenha passado para o lugar do senhor, eis o que, longe de esclarecer, torna um pouco mais opaco o que está em questão - isto é, a verdade. De onde sai isso, o fato

descoberta psicanalítica – por exemplo, uma teoria dos discursos segundo o nosso senso comum algo psicologizado. É na verdade bastante forçado tal exercício, mas, a título de simples ilustração, poderíamos dizer, primeiramente, que o agente seria algo como o objeto, não o objeto *a* de Lacan, mas o objeto da objetividade perceptiva. Seu efeito, não mais de verdade, mas de conhecimento, apreensão ou de experiência, seria a consciência:



Ao que talvez se seguiria um significante, mas no sentido lingüístico de massa sonora meramente correlata a um significado, um signo que comunicaria o objeto a outra consciência:



Este exercício talvez mostre porque Lacan já teve que definir, por exemplo, o lugar do agente ocupando-o com o significante mestre. Ele somente pôde definir este lugar, o lugar do que agencia o discurso, partindo do significante como agente primeiro do discurso: pois, de fato, o significante, tal como ele pode ser definido pela experiência analítica, não é precedido por qualquer experiência subjetiva de uma realidade extra-subjetiva, nem por qualquer real pré-simbólico, mas antes dá lugar ao sujeito de qualquer experiência do real, sujeito que primeiramente suporta o efeito de verdade do significante, ao preço de sua divisão e existência de suporte do dizer. Este exercício talvez, ainda, mostre como para definir o lugar da

de que haja nesse lugar um significante de senhor? Pois este é precisamente o S_2 do senhor, mostrando o cerne do que está em jogo na nova *tirania do saber*." (LACAN 1992, 30) – colchete e sublinhado nossos.

verdade e para definir o lugar correlato ao significante (S_1) como lugar da verdade (e não conhecimento, consciência ou significação) Lacan necessitava já ocupá-lo com o sujeito dividido. Pois é o campo da verdade, como verdade de sujeito, e não como mero valor de verdade de proposições objetivantes, verdade que não pode ser apreendida toda, que o significante abre por sua simples ação, antes de qualquer presumida pertinência da consciência, do conhecimento ou da comunicação. Localizar de saída neste lugar da verdade o sujeito dividido dá a esta verdade a abertura, a hiância, que lhe cabe e lhe é exigida em psicanálise. Da mesma maneira, o lugar da produção necessitava, para que pudesse ser definido como o foi, e para que tivesse lugar na teoria dos discursos, necessitava ser de pronto ocupado pelo objeto a . Pois este, inominável e sem imagem especular (LACAN 1992), pura presença da falta, o real de toda presença, faz definitivo obstáculo a que acalentemos a esperança de que a finalidade do discurso seja a comunicação a outra consciência, e nos convida, então, a conceber esta “finalidade” muito mais como produção, resultado ou resto de um trabalho, algo que em si mesmo não pode ser integrado ao subjetivo ou intersubjetivo.

Se a descoberta psicanalítica sustenta-se de algum real, se não é um delírio de Freud e dos analistas que o sucederam, a estrutura do discurso do senhor é, então, a própria estrutura do discurso, do discurso *tout court*. E por isso mesmo o discurso do senhor dispõe os quadrantes, os lugares, da estrutura do discurso e dos discursos, no plural. O que se verifica se, por esses quadrantes, se fizer uma rotação dos termos que o ocupam no discurso do senhor. Por exemplo: se por uma rotação de um passo fizermos o $\$$ dividido passar a ocupar o lugar do agente, conseqüentemente o significante mestre passará ao lugar do trabalho, o significante do saber, ao

lugar da produção, o objeto a , ao lugar da verdade. Teremos, assim, então, a estrutura do discurso da histórica:

$$\frac{\$}{a} = \frac{S_1}{S_2}$$

O que a histórica impõe ao discurso do senhor é exatamente isso, um passo: tanto no sentido de fazê-lo sair de seu lugar quanto no sentido de não propriamente revogá-lo, mas sim fazê-lo ir adiante – e talvez até levar mais longe o seu domínio.

Exploreemos então um pouco este discurso, o discurso da histórica, já de saída tão marcado pelo discurso do senhor.

O sujeito dividido é o agente, puxa e inicia o discurso. O sujeito que se encontrava, conforme a própria origem latina de seu termo, *sub-jectum* ao significante, na catacumba de sua verdade, emerge, toma a cena, arrisca-se à luz do sol. Mas este sujeito vem interpelar, como também vem demandar, ao significante mestre. Ele não é mais o efeito do significante senhor, não senhor! É ele que agora, portando sua divisão, sua fenda, sua incompletude, vem dirigir-se ao significante mestre para interpelá-lo (como pode ser isso? o que é isso? o que faço disso? o que significa isso?) como também para demandá-lo (o que me podes dizer sobre isso? o que podes fazer quanto a isso? que razão podes me dar para isso? será que isso tem cura? o que disso podes afinal significar?). Mas ele é antes de tudo um sujeito que se dirige ao mestre. Este mestre está posto, por isso mesmo, porque é agenciado pelo sujeito, no lugar do trabalho: é um mestre que trabalha para o sujeito. Trabalha para produzir saber para ele: o significante do saber está agora alocado no lugar da produção. É um mestre que deve ter respostas, mais do que isso, deve fabricá-las como produto de saber.

Este produto-saber, em contraste com o produto do discurso do senhor – um certo real, *a* – não pode deixar de ser um estranho, novo, singular produto. Se lá no discurso do senhor a produção estava marcada por uma efetividade, uma presença real, ainda que aquela do fracasso, no discurso da histórica a produção tem a marca de uma virtualidade, uma abstração ou devaneio: o saber, a explicação, a compreensão. Evidentemente, então, o que a histórica produz, pelo discurso que ela aciona permanentemente, tem de deixá-la insatisfeita, pois é algo sempre menos concreto, efetivo, que o nada, muito efetivo, de *a* (que não é, aliás, exatamente nada, mas *talvez nada* – LACAN 1979, p.64). É algo como uma tentativa de sentido lá onde antes se alojava a pura perda. Tentar preencher esse vazio com o saber corresponde a ceder o lugar de uma efetividade, ainda que a efetividade de uma efetiva perda, a algo que simplesmente é da ordem do sentido, da explicação.

Este tema da diferença entre a efetividade de *a* e a virtualidade do saber será ainda mais importante, quando considerarmos o discurso universitário.

Mas antes falemos da efetividade da histeria, lá onde ela está.

O objeto *a* passa ao lugar da verdade, para que haja o discurso da histórica. Entre este objeto e o sujeito agente há uma barra. Ou seja, entre este sujeito e a sua verdade de objeto há uma barra, uma inacessibilidade, um direito e um avesso, um verso e reverso (como havia entre o senhor e o seu sujeito dividido, sua verdade). O objeto, a posição de objeto, é a verdade desse sujeito que, aparentemente, passou à luz do dia, botou a boca no mundo, disse a que veio, teve a coragem de confrontar seu senhor, etc. Mas, em seus confins de sujeito é como objeto que ele encontra sua verdade:

“Eu não podia de maneira geral contestar a caracterização que Dora fazia do pai; e havia um determinado aspecto com relação ao qual era fácil perceber que suas censuras eram justificadas. Quando ela ficava aborrecida, costumava ser assaltada pela idéia de que ela fora entregue a Herr L. como prêmio

por ele tolerar as relações entre sua mulher e o pai de Dora; e sua ira por seu pai fazer um tal uso dela era visível atrás de sua afeição por ele... Quando um paciente desfia uma linha de argumentos sólida e incontestável durante o tratamento psicanalítico, é provável que o médico se sinta momentaneamente embaraçado, podendo o paciente aproveitar-se disto para perguntar: “Isto tudo é perfeitamente correto e exato, não é? Que deseja o Sr. modificar agora que lhe contei?”... Ela estava certa ao pensar que seu pai não desejava considerar detidamente o comportamento de Herr K. em relação à filha, com medo de ser perturbado em seu próprio caso amoroso com Frau K.. Mas a própria Dora fizera precisamente o mesmo. Ela se tomara cúmplice no caso, e afastara da mente todo sinal que pudesse mostrar-se com sua verdadeira natureza. Não foi senão depois de sua aventura perto do lago [quando o Sr. K., desajeitado, forçou o rompimento dos dois] que seus olhos se abriram e ela começou a aplicar padrão tão severo ao pai. Durante todos os anos anteriores ela dera toda a assistência possível às relações do pai com Frau K.... Houve alguém na casa que ansiara antes por abrir seus olhos... Foi sua governanta... Dora tornou-se hostil a ela e insistiu em sua dispensa... De qualquer forma, era certo que as censuras que fazia ao seu pai de ser surdo aos mais imperativos chamados do dever e de ver as coisas sob o prisma que lhe era mais conveniente do ponto de vista de sua próprias paixões – estas censuras refluíram para sua própria mente.” (FREUD 1905/1976, p.33-5)

Por isso mesmo podemos dizer que a histérica traz um real consigo, sob sua subjetividade. É essa bossa⁵ sob seu tecido subjetivo, muito mais do que o empenho subjetivo que põe em seus reclames, que torna efetivo o seu discurso, que faz com que ele, seu discurso, traga consigo efetivas conseqüências – mesmo que, com essa bossa, barrada por ela própria e para ela própria, ela mantenha uma relação de recusa: recusa seu real de objeto, sua verdade. Ela mantém com o que lhe traz mais efetividade uma relação ambígua, pois sobre ele e por sua causa ela se sustenta, mas de alguma forma às escondidas.

No fundo, digamos assim, inconscientemente (inconsciente representado pela verdade sob barra), o que uma histérica quer mostrar ou demonstrar ao mestre? Mais ainda: quando ela faz vigorar seu discurso, seu laço social, o que ela *consegue* mostrar e demonstrar ao mestre? Que se o mundo dele, o discurso ou laço instaurado por ele, termina em fracasso... bom, ao

⁵ Em um outro contexto, mas falando ainda do objeto a , Lacan (1966, p.772) refere-se a ele como uma bossa sob o véu do fenômeno (“bosse du voile phénoménal”).

menos há ela, na qualidade desse objeto, com que ele possa se ocupar, com o que ele até deva se ocupar:

“O que a histérica quer saber que se saiba é, indo a um extremo, que a linguagem derrapa na amplidão daquilo que ela, como mulher, pode abrir para o gozo. Mas não é isto que importa à histérica. O que lhe importa é que o outro chamado homem saiba que objeto precioso ela se toma nesse contexto de discurso.” (LACAN 1992, p. 32)

Nesse sentido, podemos dizer que ela também deseja – mesmo que não queira – que algo de efetivo se dê. Nesse sentido, também, podemos dizer que ela resgata o discurso do senhor, ou, antes mesmo, o senhor do discurso, de lá onde ele havia fracassado, pois o que ela impõe ou solicita ao mestre é um passo a mais de seu real (a). Donde também – e quanto a isso ela vale como um contraponto ao discurso universitário – ela vise mover as coisas, revolucionar o mundo do mestre, e, em alguma medida, até o consiga:

“É aí que o discurso da histérica adquire seu valor. Ele tem o mérito de manter na instituição discursiva a pergunta sobre o que vem a ser a relação sexual, ou seja, de como um sujeito pode sustentá-la ou, melhor dizendo, não pode sustentá-la.” (LACAN 1992, p.87)

Pois a histérica traz algo do real consigo.

Já o discurso universitário tem a característica de abordar o que é efetivo, o que é real (o objeto a), como seu Outro (objeto a no lugar do Outro), i.e., como algo que lhe é estrangeiro ou externo, até como algo que deve ser dominado ou escravizado por ele, pois agora o objeto a está situado ao lugar do antigo escravo:

$$\frac{S_2}{S_1} = \frac{a}{\$}$$

O agente do discurso universitário é bem aquele termo que faz uma contraposição à efetividade e ao real: o saber (S_2 no lugar do agente). E esta característica é muito marcante para o discurso universitário.

O S_2 no lugar do agente e o objeto a no lugar do Outro/escravo configuram um passo atrás no que diz respeito à efetividade que todo discurso contém por simplesmente estar sustentado pelo significante.

Consideremos, em primeiro lugar, essa retração da efetividade do discurso quanto à ocupação do lugar do agente pelo S_2 – e em seguida quanto a ocupação do lugar do Outro e do trabalho pelo objeto a .

O significante do saber toma o lugar do significante do senhor no lugar do agente, o senhor antigo cede lugar ao novo senhor, o saber. S_2 toma o lugar de S_1 , recalçando-o ao lugar de sua verdade. O saber, até então escravo, até então seqüência, até então momento segundo de significação ou significância, passa ao lugar de agente. Com essa passagem, o saber, que nas mãos do discurso do mestre era um saber-fazer, um certo trabalhar em saber a ação de S_1 , ou melhor, uma certa mobilização do saber-fazer em resposta à convocação ou provocação de S_1 , torna-se de algum modo um saber mandante. De *savoir-faire* que era, torna-se saber teórico. O filósofo, diz Lacan, foi aquele que convenceu ao mestre antigo que, se ele soubesse, ele poderia dominar mais amplamente:

“O que designa a filosofia em toda a sua evolução? Isto - o roubo, o rapto, a subtração de seu saber à escravaria, pela operação do senhor” (LACAN 1992, p.19)

“Na sua origem, o discurso do mestre tem a ver com tudo o que transcorreu no princípio como sendo o proletário, que antes era o escravo... O escravo, como sublinhei, era de saída o saber. A evolução do discurso do mestre está aí. A filosofia teve o papel de constituir um saber de mestre e senhor, subtraído

ao saber do escravo. A ciência, tal como atualmente se apresenta, consiste justamente nessa transmutação da função....

De qualquer modo, há certamente uma dificuldade no saber, que reside na oposição entre o *savoir-faire* - o saber-fazer - e o que é *episteme*, falando propriamente. A *episteme* se constitui por uma interrogação, por uma depuração do saber. O discurso filosófico mostra a todo instante que o filósofo faz referência a isso. Não foi à toa que ele tenha interpelado o escravo e demonstrado que este sabe - que sabe, por sinal, o que não sabe. Só se mostra que ele sabe porque se lhe faz boas perguntas. Foi por esta via que se operou o deslocamento que faz com que atualmente, nosso discurso científico esteja do lado do mestre.” (LACAN 1992, p.140)

Deixando o lugar do trabalho para tornar-se um saber de senhor, o saber, de prático que era, torna-se teórico, contemplativo, normativo ou até tecnológico.

O essencial quanto a esse saber é que ele seja universal e “bem fundado”, i.e., que ele dispense a enunciação, que ele não traga consigo o corte abrupto trazido pelo S_1 no comando (no discurso do mestre), que ele contenha uma razão – pouco importa se contemplativa, filosófica, classificatória, historiográfica, arquivista, científica ou tecnológica – mas uma razão, vale dizer, um corpo de enunciados que se auto-expliquem suficientemente ou com pretensão de suficiência.

Se no discurso do mestre o significante mantinha em suspensão um efeito de sujeito, se não podia de pronto ter outra verdade que o sujeito de sua enunciação, no discurso universitário o novo significante senhor, S_2 , começa já por evitar este efeito de enunciação; começa já por explicar, ou tentar explicar, os seus termos elementares (S_2/S_1), definir seus termos, que sempre escapam, é claro, como grãos de areia pela mão, de serem totalmente explicados ou definidos, como que testemunhando, por essa invencível resistência a serem totalmente explicitados, que no elemento mínimo da palavra (S_1) está guardada a verdade recalcada deste discurso (S_1 no lugar da verdade).

Esta passagem, introduzida pela filosofia, de S_1 a S_2 no comando, foi fundamental para a história do Ocidente. Pois a filosofia preparou de algum modo o nascimento da ciência – mesmo que se tenha também constituído num obstáculo, por algum tempo, para o seu advento (KOYRÉ 1982); ciência esta que veio mudar a face do mundo, e que veio ainda plantar as condições para o advento do sujeito do inconsciente, que pôde tomar a palavra junto a Freud (LACAN 1988). Esta ciência, a ciência moderna, que não coincide inteiramente com o discurso universitário, de certa maneira, ela também, leva a termo aquela pretensão filosófica de destronar o significante mestre em favor do saber, já que a partir dela o real e o laço social estão mais facilmente a mercê de serem dominados por uma racionalidade anônima e que dispensa a enunciação (LACAN 1998).

Seja pela ciência, seja pelo cientificismo (as “ciências” sociais e humanas), seja pela glosa e o comentário dos textos, seja por qualquer tentativa de uma racionalidade-discursividade que se agüente por si mesma, sem implicar a enunciação ($S_1/ \$$), i.e., sem implicar o traumatismo do significante, sem implicar a enunciação do sujeito, sem implicar ainda o reconhecimento da perda irreparável destinada ao falante simplesmente por estar ele submetido à ordem significante (a , perda irreparável, no lugar da produção do discurso do mestre) – o discurso da universidade leva a cabo este deslocamento do S_1 do lugar do agente, este recalçamento do poder do significante que aciona um laço social, em favor de um discurso comandado simplesmente pelo saber.

Este deslocamento e recalçamento do S_1 em favor de S_2 , algo equivalente, tal como o fez explicitamente a filosofia em seu momento nascente, a sustentar que um discurso ou um laço social necessitam apenas, para se erguerem, de um fundamento razoável, racional ou “necessário e suficiente” (ou que ao menos traga a marca deste ideal) – corresponde a destituir

a ação *ex nihilo* de S_1 , como fundamento “insuficiente”, “arbitrário”, “tendencioso” – corresponde a recusar a verdade subjetiva de sua enunciação. Esta destituição do significante em sua pura presença de significante (S_1), palavra que implica o sujeito ($S_1/\$$) sem primeiro explicar (função secundária de S_2) – esta destituição do significante do posto de condução do laço social tem, obviamente, conseqüências imediatas para este sujeito que é retirado do lugar, veraz, de enunciação do significante.

A entronização de S_2 traz consigo uma posição subjetiva refratária à incidência do significante, de seu corte e de sua ação, refratária à fecundidade e à efetividade implicada no significante. Equivalente a uma posse mental ou intelectual da primordial e fundadora mestria do significante, esta entronização do saber presta um valioso serviço ao sujeito que escolhe recusar-se a sofrer a ação do significante. Problema que, obviamente, interessa de perto a quem trabalhe com o ensino e a transmissão da psicanálise nas universidades.

Talvez possamos melhor ter a dimensão do que está grave e subjetivamente em jogo neste recalçamento do S_1 sob S_2 , operado pelo discurso universitário, se aproximarmos a estrutura deste discurso, o discurso universitário, da estrutura subjetiva da neurose obsessiva. Ainda que ao preço de uma quase longa digressão, esta aproximação parece-nos fundamental no que ela pode pôr em vivas cores subjetivas de que modo a submersão do significante, sob o saber ou a representação, tem conseqüências impeditivas para o sujeito.

Qual é, talvez, o xis, o núcleo da neurose obsessiva? Segundo Freud, a neurose obsessiva consiste num deslocamento de afeto, carga de investimento libidinal, de uma idéia a outra; mais precisamente: deslocamento do afeto, próprio a uma idéia de valor sexual, com valor patógeno para o obsessivo, para uma idéia anódina. Por esse deslocamento, pensa Freud,

o obsessivo consegue, provisória e precariamente, é verdade, consegue evitar tornar consciente a representação sexual de seu desejo. Este mecanismo metapsicológico se exprimiria afinal na própria sintomatologia obsessiva, seus rituais de apagamento, seus exercícios de desfazer o que acabou de ser feito, sua dúvida que o impede de tomar decisões e agir ou que suspende a facticidade do ato, mesmo trivial, já cumprido (“fechei mesmo a porta?”), sua hipertrofia da função do pensamento.

Ainda que, com esses elementos mínimos, trazidos pelo trabalho de Freud, a clínica da neurose obsessiva tenha se beneficiado de um discernimento jamais construído até então, pôde-se, ainda assim, e contra Freud, esquecer sob esses mesmos elementos a dimensão da escolha subjetiva implicada neles, tomando assim a neurose obsessiva, muito obsessivamente aliás, como uma doença, uma disfunção do “aparelho psíquico”. A partir de Lacan e de seu retorno a Freud, pudemos recobrar da neurose obsessiva a especificidade de sua escolha de sujeito, o desejo do obsessivo, no que este desejo está comprometido com a derrisão da metáfora paterna, com a réplica derrisória que ele imaginariamente dirige à metáfora paterna.

É pela metáfora paterna, pela ação do nome do pai, que a cadeia significante vem ganhar sua significância, seu poder sexuador⁶. Dito de outro modo, é pela metáfora paterna que o sujeito faz sua entrada numa cadeia simbólica, advindo sexuado e desejante. A metáfora paterna transmite o desejo por significantes, por substituição significante, habilitando as palavras do Outro a serem significantes do desejo, pois que ela consiste em que um significante, o nome do pai, constitua as palavras do Outro como significantes do desejo, do desejo sexual. Faz assim, também, como que exemplarmente, o desejo constituir-se pela enunciação, por um ato de

⁶ Para todo o desenvolvimento que se segue sobre a metáfora paterna, sua relação com os significantes do Outro, bem com a relação do neurótico obsessivo com eles, metáfora e significantes, ver LACAN 1999, capítulos IX a XXIII.

enunciação, a enunciação do nome do pai, imbricando definitivamente o desejo e a enunciação do significante. Este inaugural ato ilocutório da metáfora paterna, momento inaugural de um dizer que é fazer, e que vem dar vida ao desejo, e entregar a própria vida ao desejo, tem então valor de lei, de proclamação de nova ordem, pois é palavra que institui irreversivelmente a ordem do que é propriamente humano como ordem não mais do simples vivo, mas de existência do falante. Este ato inaugural e instituinte constituirá para o sujeito e seu desejo o desfiladeiro do significante como a via necessária e única, por estreita e vertiginosa que ela seja, pela qual eles devem passar. E se é ato de instituir um simbólico, como lei e estrutura da existência humana, é ele próprio ato simbólico, vale dizer, primeira efetivação de uma realidade por simples força e obra do significante, confirmando de saída que com o significante faz-se ato, inscreve-se marco, sulco e divisor de águas.

Segundo a metáfora e a palavra – esta habilitada por aquela como significante do desejo – a realidade humana se constituirá, pois não existe realidade humana alguma anterior à palavra significante. O vivido estará submetido à ordem simbólica, o que corresponde a dizer que as coisas, como coisas, estão desde então mortas, pois passaram a ser significantes para ser coisas inseridas na realidade humana.

Esta morte simbólica introduzida pelo significante e pela metáfora paterna – metáfora paterna que, como já dissemos, completa a introdução do significante no mundo, pois dá à palavra do Outro sua significância, seu poder de significante, seu poder de representar o sujeito do desejo – esta morte simbólica transmite, entretanto, o desejo, e só ela o transmite, transmite o *eros*, vida e sexualidade, comprometido com os caminhos do significante.

Nisto reside a primazia do significante e de sua consolidação na subjetividade pelo complexo de Édipo, i.e., sua consolidação pela operação da metáfora paterna: a transposição do

desejo em lei, da lei em desejo, da vida em morte simbólica, da morte simbólica em vida (*eros*), da palavra em ato, do ato (i.e., da efetividade do ato de um sujeito, aquele que enuncia o nome do pai, por exemplo, a mãe) em metáfora significante.

Quanto ao seu desejo, quem é o neurótico obsessivo? É aquele que de algum modo põe em derrisão o pai simbólico, a ação simbólica do pai, para anulá-lo, para destruir sua eficácia simbólica. O obsessivo é aquele que põe em derrisão a eficácia e a fecundidade da metáfora paterna, eficácia e fecundidade de realizar todas essas transposições pela metáfora. E opera esta derrisão aparentemente submetendo-se às estruturas dela, reproduzindo-a, caricatamente, pois submete essas estruturas à condição de representações mentais, ou simplesmente representações. Não que propriamente se rebele, não que abertamente se insurja, como faz a histérica, que, para tanto, já responde a esta metáfora, já joga com ela, e, de certa maneira, faz corpo com ela, incorpora seu jogo, sua eficácia simbólica, como que para questionar: qual meu lugar aí? o que a metáfora quer de mim? o que posso querer a partir dela? Não é dessa forma que se estrutura a defesa obsessiva ou o desejo obsessivo. A defesa obsessiva é ao mesmo tempo mais elaborada e menos fecunda que a da histérica. Lá onde o pai teve, ou teria êxito, em transpor, pela ação da metáfora, morte em vida, lei em desejo, “não” em “sim”, o obsessivo é aquele que tenta anular, desfazer, destruir a operação simbólica como efetividade, reduzindo-a a pura representação de lei. Da metáfora paterna o obsessivo retém apenas a representação, a reprodução imaginária das formas, como se dissesse: “mas não são apenas palavras?”; ou, já introduzindo a derradeira declinação obsessiva: “não são apenas representações?”.

Reduzindo o poder do significante à condição de mera representação, ele como que faz deste significante a caricatura, como no dito “pensamento onipotente ou mágico do obsessivo”, onde o que efetivamente está em jogo é uma acusação, digamos assim, da metáfora como

obscurantismo (é o Outro que é aí acusado de onipotente e mágico, sua metáfora e seu significante não seriam “bem fundados”). A crença na magia do pensamento a que o obsessivo se apega ou expressa funciona um pouco como degradação, um pouco como blasfêmia, um pouco como paródia crítica do passo de sentido (*pas-de-sens*) operado pela metáfora paterna – que faz do falo, significante do desejo; que faz do significante, sexualidade; que faz da metáfora, nova realidade subjetiva. Metáfora paterna acusada, então, como obscurantismo, esoterismo, magia, charlatanismo ou trapaça, apenas porque ela, a metáfora significante, transpõe os impedimentos da consciência, fazendo o sujeito e o desejo emergirem a partir dos significantes do Outro⁷.

Lá onde a metáfora realiza a transposição dos contrários da consciência (lei X desejo, vida X morte, palavras X coisas, etc) o obsessivo tenta introduzi-los. Assim se separam, em sua subjetividade, lei e desejo, morte e vida, subjetividade e pulsão – numa sexualidade não atravessada pelo desejo. Donde, de um lado, na neurose obsessiva, a hipertrofia do superego, e de outro, as obscenidades dos pensamentos intrusivos ou das compulsões; donde a degradação da vida amorosa; donde a hipertrofia do mental e a inibição das ações (o importante para ele é que nenhuma proposição de efetivo desejo tenha efetivas consequências; que o significante não possa e não o possua).

Mas o mais importante a considerar, para os nossos fins – uma aproximação da escolha subjetiva implicada na estrutura do discurso universitário – é a manobra pela qual se realiza esta verdadeira tentativa de anulação da transposição metafórica, manobra onde o obsessivo

⁷ *Façon de parler*, mais uma vez: quando dizemos aqui “transposição dos contrários” ou “transposição dos impedimentos da consciência”. A constituição da metáfora paterna é também a constituição da subjetividade, neurótica ao menos. Por isso não podemos falar, a rigor, de contrários prévios (lei e desejo, morte e vida, etc) antes de sua intervenção, não podemos falar, propriamente, de nenhuma anterioridade a ela, que seja pertinente à questão do sujeito. É somente usando de categorias ainda conscienciais que falamos de oposição e, portanto, de transposição de contrários entre desejo e lei, vida e morte, etc. Tratasse aqui de uma licença de exposição.

encontra o principal de seu gozo. Não é a do confronto aberto, do levante ou da rebeldia abertos, mas antes a da irônica e derrisória aparente submissão ou reprodução da ordem simbólica. O obsessivo não é essencialmente o rebelde à lei paterna, exilado extra-muros que grita sua exclusão, como a histérica; ele é antes como o que seu traidor intra-muros, que ao cristalizar a metáfora paterna em ideal, ideais, ou idéias retira da metáfora paterna seu valor e sua fecundidade significante; ele é antes como o construtor de um outro muro, os muros de sua fortaleza egóica, suficiente, à imagem e semelhança e em rivalidade com o que somente ele tomou, imaginariamente, como um reino fechado e impossível: o poder do significante e a metáfora do desejo.

O obsessivo, é verdade, utiliza-se do significantes do Outro, mas antes apoderando-se deles, contra qualquer efeito que estes significantes do Outro possam ter, i.e., contra qualquer transposição metafórica, contra qualquer efeito de sujeito por obra do significante. O obsessivo, levando à caricatura o Outro, o simbólico, simula uma aparente assunção do significante, mas para tentar pôr em derrisão e derrocada seu poder de metáfora, e para evitar a todo custo sua própria implicação subjetiva sob este poder da metáfora.

Uma pequena passagem, extraído do caso do Homem dos Ratos pode aqui nos servir de exemplo:

“Quando ele era muito pequeno... ele praticara uma travessura, pela qual seu pai lhe batera. O pequeno foi tomado de terrível raiva e xingara seu pai ainda enquanto apanhava. Entretanto, como não conhecia impropérios, chamara-o de todos os nomes de objetos comuns que lhe vinham à cabeça e gritava: “Sua lâmpada! Sua toalha! Seu prato!”, e assim por diante. Seu pai, abalado por uma tal explosão de fúria natural, parou de lhe bater, e exclamara: “O menino ou vai ser um grande homem, ou um grande criminoso!”. O paciente acreditara que a cena causara uma impressão permanente tanto em si próprio como em seu pai. Ele disse que seu pai jamais bateu nele de novo; e também atribuiu a essa experiência parte da mudança que ocorreu em seu próprio caráter. A partir daquela época tornou-se um covarde...”
(FREUD 1909/1976, p.207-8)

Não é estranha, afinal de contas, a explicação aceita por Freud do motivo pelo qual o pequeno obsessivo não xingava com os termos próprios aos impropérios e por isso tenha xingado com termos quaisquer? Afinal, quem pode conhecer o que é xingar senão por xingamentos efetivos? Talvez seja o caso de não aceitar, portanto, esta explicação fundada na simples ignorância ou inocência infantil. Poderíamos, talvez, dizer antes: o pequeno Homem dos Ratos xinga com quaisquer palavras para xingar a palavra como tal. Qualquer palavra é xingamento, toda palavra é um impropério, é chula, o que é xingado é o próprio campo da palavra. Com seus xingamentos, o pai, o significante paterno, no lugar de vir habilitar o conjunto dos significantes, o Outro, como significantes, é reduzido a eles. Da mesma maneira, o pequeno obsessivo recusa vigorosamente, furiosamente, a metáfora contida no xingamento, *substituindo-a pela simples e anódina enumeração do catálogo da língua*: os significantes do Outro são assim uma merda!

O obsessivo volta as palavras do Outro contra o Outro, recusando a fecundidade de sua metáfora, não para acusá-lo abertamente de contradição, violência e subjugação, como faz a histérica, como a anoréxica que recusa abertamente alimentar-se do que vem do Outro, mas como quem – simulando um infinita obediência e um infinito cuidado com os significantes do Outro, transformando o que era então metáfora, passo criativo e criador da palavra, em mandamento, tese, sistema ou catálogo – leva a termo a digestão, uma longa digestão, de suas palavras, para mostrar finalmente em que elas se tornam...

O pequeno obsessivo cita assim os significantes do Outro como se xingamento eles fossem, ao mesmo tempo que demonstra sabê-los, todos, e que pode se apoderar violentamente

deles⁸, impedindo qualquer efeito de metáfora, por evitá-lo ou banalizá-lo. Da mesma maneira devemos ver sua repetição da história paterna (o dilema da dívida a um amigo, o dilema entre a dama rica e a dama pobre), sua prisão aos termos formais do desejo de seu pai, como sua missão obsessiva de reduzi-lo, o desejo paterno, aos seus termos imaginários, idealizáveis, i.e., retirando dele qualquer efeito de metáfora para retomá-la apenas *ipsis litteris, ipsis verbis*. Assim, naturalmente, ele acaba naturalizando este desejo, ainda que ao preço de constituir-se, ele próprio, numa natureza morta, numa mera representação figurativa do desejo paterno. Assim, ele fica com os enunciados do Outro, os termos, a historiografia do desejo paterno, parodiando-os, caricaturando-os, anulando sua dimensão de enunciação, de desejo, de metáfora criadora, impedindo que eles lhe sirvam como significantes de uma repetição sob diferença, uma repetição com efeito de sujeito. E, conseqüentemente, com o corolário de reduzir-se ele próprio à condição de uma múmia de sujeito, um sujeito petrificado, um sujeito pronto e acabado (acabado no duplo sentido do termo).

Se é verdade que a metáfora paterna lhe convida a que, afinal, ele venha à ex-sistência como um *dizer*, como uma diferença, como um hiato ou escansão enunciativa entre um significante e outro, servindo-se enfim do significante, paterno que seja, tudo se passa como se o obsessivo respondesse derrisoriamente a esta convocação significativa através de uma repetição mental ritualística, inibida, patética. Esta ritualização, esta inibição, esta patética, que o neurótico obsessivo se impõe, vale também, entretanto, como uma derrisão do Outro e de sua provocação à enunciação de sujeito. Como alguém a quem pedíssemos: “diga alguma coisa”, e que então respondesse obediente e derrisoriamente: “alguma coisa”. Que para realizar esta

⁸ Para a infelicidade do destino do Homem dos Ratos, seu pai impressionou-se a tal ponto com esta sua inclinação que recuou no castigo que lhe aplicava, deixou de lado qualquer resposta que lhe pudesse dar quanto ao

destituição, para anular o Outro, ele tenha que anular-se, anular a si mesmo, é o que o neurótico obsessivo terá que se defrontar. A aparente retomada ao pé da letra, a retomada à forma de mandamento ou citação do comando ou da provocação significante, não serve apenas a um destituição derrisória da ação e produção significante: tem também como consequência ou contra-face necessária a destituição da própria condição de sujeito.

A operação subjetiva obsessiva tende a cristalizar a posição subjetiva, objetivá-la, retirando-lhe propriamente o essencial de sua condição subjetiva, sua condição de sujeito lançado, efeito do significante, *relais* dos significantes.

É esta apropriação ou redução obsessiva da enunciação dos significantes do Outro em enunciados – com as consequências que ela tem para o sujeito – que mais nos interessa, se queremos examinar a subjugação do S_1 pelo S_2 no discurso universitário.

Pois este novo agente do discurso, este novo agente esclarecido, o S_2 , guardará o significante do senhor como sua verdade sob barra: nada o novo senhor universitário poderá sustentar de própria voz, mas sempre apenas por referência a uma outra autoridade, que no entanto *foi* deslocada de lugar pelo próprio advento deste novo agente, e *é* deslocado de lugar por este uso a que sua palavra de mestre é submetida pelo discurso universitário. Ou seja, o universitário nada poderá sustentar por sua própria enunciação, a respeito de nada poderá dizer “assim é, assim seja”, mas poderá somente dizer “o Senhor *dixit*: assim é; dizem que é assim”. O discurso universitário terá assim a característica da glosa e glosa estéril, pois ao saber, mais do que ao dizer, será entregue a ação, que será então apenas explicação. A dimensão de autorização e do risco subjetivos permanecendo em suspenso.

xingamento, e ainda proclamou-o, de certa maneira, como observou Freud, um “grande” em alguma coisa, na neurose que fosse.

Semelhantemente à estratégica obsessiva de pôr em derrisão a metáfora paterna, a lei do desejo, transformando-a em moral, superstição ou legalismo, o universitário, ao transformar em capítulo, parágrafo e página de citação, em saber enfim, o que já foi originalmente efetiva palavra, consegue mumificar, cristalizar, engessar a mesma palavra, para dela só extrair seu valor de saber. Mesmo que ao preço de sua própria mumificação e engessamento.

Concluamos aqui este paralelo com a neurose obsessiva, bem como também o exame da primeira razão do quadrípode universitário (S_2/S_1), no que ela implica a tentativa de anulação da originária enunciação do significante pelo sujeito ($S_1/\$$), passando a examinar a segunda razão ($a/\$$) desse quadrípode, particularmente a alocação do objeto a no lugar do antigo escravo.

Se o saber-fazer era um saber-fazer coisas (produção de a no discurso do mestre), o saber dominante será um saber as coisas, dominar as coisas: o objeto a passa ao lugar do trabalho, escravo e Outro direto que agora ele é do novo senhor, um senhor que sabe.

Que implicações tem esta passagem do objeto a ao lugar do trabalho ou do Outro?

O discurso universitário tem esta especificidade de ser o único que tem como seu Outro um termo que resiste, infinitamente mais que os demais, a representar um vivo agente social. No discurso do senhor, o Outro é o S_2 , ao qual podemos referir o saber do escravo antigo e até mesmo o próprio escravo. No discurso da histérica, temos o S_1 , que podemos referir ao próprio senhor: a histérica faz um senhor de seu Outro. No discurso do analista, o Outro é o próprio sujeito: a reificação do Outro é como que radicalmente banida; uma subjetividade do Outro, como dizia Lacan (1985) no início de seu ensino, é reconhecida; um desejo do Outro é reconhecido. Mas no discurso universitário o Outro não é outro algum – nem um escravo, nem

um mestre, nem um sujeito – ele é uma “coisa”. Mais uma semelhança do discurso universitário com a estrutura obsessiva: a anulação do Outro como tal, sua degradação antecipada.

É que no discurso do senhor um mestre dominava e explorava o trabalho e o saber de um escravo. Por terrível que fosse tal relação, posto que se tratava de uma relação de dominação, tratava-se ainda, no caso dela, de um laço diretamente social entre um dominador e um dominado.

O discurso universitário, porém, introduz esta novidade de constituir um laço social que não se dá diretamente como um laço social, mas *como* um laço direto com as coisas, através da incidência direta do saber sobre as coisas. É claro que tal ação do saber sobre as coisas tem conseqüências sociais, remaneja o sujeito para algum outro lugar (o lugar de produto); mas tudo se passa como se, tal qual numa denegação, o saber não fosse saber de ninguém, nem incidisse em ninguém, mas apenas nas coisas: está já aí indicada a objetivação do Outro e do discurso, a degradação do laço social, própria ao discurso universitário.

Quando o saber era o saber-fazer de um escravo, ele, como todo saber-fazer, não podia, propriamente, acumular-se, isolar-se em fórmulas, transmitir-se por si só. Era, de uma maneira ou de outra, um saber pessoal. Mas tornado teórico, passado ao lugar agente, tornado por si mesmo uma agência, o saber já não é saber pessoal de ninguém. Ele é o saber, o tudo-saber (LACAN, 1992, p.29).

Da mesma maneira, o objeto *a*, elemento mais inumano da teoria dos discursos, passado ao lugar do trabalho, só pode ser lido aí como um real que trabalha, mas que trabalha tal como as substâncias químicas que se combinam, decompõem-se, reagem, entram em ebulição ou combustão, induzidas e catalisadas pelo saber que dispõe delas, governando-as.

Mas não esqueçamos que o objeto *a* não é uma simples coisa, um simples objeto – é o discurso universitário que faz do objeto *a* algo de tão pouco, de tão neutro, neutralizado, apassivando-o, escravizando-o. O objeto *a*, como já vimos, também é, e é primeiramente, o fracasso do discurso do senhor, o fracasso da tentativa de representar o sujeito pela cadeia significativa ($S_1 - S_2$). O que tenta então o discurso universitário, ao conduzir o objeto *a* ao lugar do trabalho explorado pelo saber? Dominar o fracasso do dizer, fracasso do dizer que se produz necessariamente por simplesmente haver um dizer.

O saber universitário põe o objeto *a* para trabalhar, pelo que ele recusa que haja resto, perda, fracasso – como produto do trabalho. Como numa reciclagem, termo aliás de uso corrente nas universidades, o discurso universitário, ao colocar o objeto de pura perda para trabalhar, recusa a perda, tenta reinseri-la na maquinação discursiva como matéria para uma outra produção, tenta reciclá-la como se tenta hoje fazer com os restos das indústrias.

Comandado pelo saber, o objeto *a* deve, aí, esforçar-se por devolver à ordem do discurso algo de mais produtivo, deve servir ao aprimoramento do discurso e do sujeito que é sua produção. O não-sentido deve produzir algo de mais compatível ao sentido; o não-dito, algo que sustente algum dito; o fracasso, algo de bem sucedido. O trabalho a que o objeto *a* está acionado neste discurso tem bem esta visada de reforma do real.

Como esse elemento, *a*, no discurso da universidade, Lacan não hesitou em reconhecer os estudantes universitários, que ele chamou de “astudados” (LACAN 1992, p.98). De fato, o estudante, na universidade, é aquele que é levado a uma graduação, na qualidade de material humano a ser aprimorado (LACAN 1992, p.30). O estudante é aquele que deve ter trabalhada sua inocência crítica, sua ignorância quanto às referências principais da cultura, sua incompetência profissional, sua insuficiência científica, etc, para dar lugar – como produto

deste processamento de cultura, de capacitação e de esclarecimento – a um novo sujeito (um psicólogo, um dentista, um historiador, etc) ou, de outro modo, a um efetivo sujeito do pensamento crítico (alguém que pode ser “sujeito de sua própria história”), da habilitação profissional (alguém que não somente sabe fazer mas sabe o porquê e o como de seu fazer), da capacitação científica (alguém que não é apenas capaz de ter notícia da ciência, e que não é apenas efeito da ciência, mas que, bem mais, é capaz de produzi-la pela pesquisa). \$ no lugar da produção não é mais, portanto, um sujeito dividido, pois um sujeito que é produto, que é resultado, que é o fim visado de um discurso não pode mais estar dividido. Tratasse de um sujeito emancipado do que é para ele perda, déficit, insuficiência, incapacidade, incompetência – emancipado do objeto a , da presença da perda.

Este ponto talvez mereça ser mais desenvolvido.

Quando Lacan apresenta os seus quadrípedes, a começar, como vimos, por aquele que tem o valor de primeiro discurso, o discurso do senhor, ele chama de objeto mais-gozar ao objeto a , posto ao lugar da produção. A referência nada velada aí é feita à mais-valia da produção capitalista descoberta por Marx. Deveríamos ver aí alguma contradição, se o objeto a é também certo fracasso? De modo algum, pois o que Lacan mais uma vez indica, agora por este mais-gozar, é que se goza justamente do e no fracasso do significante, que, ademais, não é possível sem o significante. Sem deixar de ser perda, o objeto a é assim um excesso, como o aproveitamento do conceito médico de trauma realizado por Freud já o indicava simultaneamente: perda e excesso. O que parece ter interessado a Freud no conceito de trauma, conceito de origem médica, era justamente essa possibilidade contida nele – contida nele se ele fosse, como o foi, aproveitado por Freud – de tanto dar conta de uma perda – no caso de Freud,

perda de equilíbrio homeostático – quanto de representar a introdução da entrada de um excesso energético – para dar conta dos “excessos” que ele observava no sintomas de seus pacientes.

Em Lacan, a dimensão basal da perda, para sustentar a própria existência do desejo, pôde ser representada, ou melhor, nomeada, ou melhor, algebrizada por esse seu objeto *a*. Mas exatamente porque esta perda é como tal inassimilável a qualquer efeito de significação ou significantização (o sujeito não é propriamente o efeito de uma significação, pois não é um significado; poderíamos antes dizer que ele é o efeito de uma significantização, já que é o efeito da ação pura do significante, em tempo de suspensão de qualquer significação) – porque essa perda é inassimilável a qualquer efeito de significantização ou significação, ela permanece traumática, excessiva.

Enquanto o excesso traumático vinha perturbar, em Freud, um aparelho psíquico cabalmente concertado pelo princípio do prazer, este excesso só poderia ser tomado como patógeno e como que, em si mesmo, estranho ao que fosse próprio à economia do desejo e da sexualidade. A partir de *Além do Princípio do Prazer*, Freud descobre e nos faz descobrir que há um excedente ao princípio do prazer que, no entanto, não é simplesmente extrínseco ao funcionamento das pulsões, nem é simplesmente extrínseco à constituição de um aparelho psíquico. Enfim, a partir de *Além do Princípio do Prazer*, pôde ser reconhecido e teorizado um certo excedente ao princípio do prazer de modo algum accidental ou, mesmo em tese, eliminável da própria constituição e sustentação do desejo.

A partir de Lacan ficou ainda mais sustentado o paradoxo de que o excedente seja constitutivo, originário. Lacan parece ter ido ainda mais longe do que Freud por ter não somente *explicado* o gozo do sintoma pela presença originária deste elemento mortífero, deste mais além do princípio do prazer, mas por ter *identificado* o gozo com esta presença mortífera

relativamente ao princípio do prazer, à subjetivação, à significação: o objeto *a* é indistintamente designação para o fracasso e para o mais-gozar.

Pois bem então: esta singular mais-valia, que como aquela de Marx, não tem a vocação de retornar em proveito para quem a produz, é o fim do discurso do mestre, é o que lhe dá fim. Por ocupar o lugar de produção no discurso do senhor poderíamos então ver – já que o discurso do senhor marca também os lugares – em cada termo que ocupa o lugar da produção nos demais discursos como o termo equivalente à mais-valia deste discurso que o dispõe neste lugar. Assim é que o saber extraído do mestre tem um ar de mais-valia para a histórica, ainda que também venha valer como fracasso derradeiro dele frente a ela⁹; o significante senhor, o significante que assujeita o sujeito, extraído por este próprio sujeito a partir de seu trabalho no discurso do analista é o plus de uma análise, sua mais-valia (como veremos um pouco mais, abaixo); e o sujeito separado de seu objeto *a*, como que emancipado dele, o sujeito *formado*, produzido, bem acabado, no discurso universitário, é a excelência visada por este discurso, sua mais-valia.

A universidade aciona com seu saber – sempre sustentado sub-repticiamente por um S_1 , ao mesmo tempo que este S_1 está como que deslocado, destronado, desprezado ou, mais propriamente, recalcado em sua potência significante – a universidade aciona com seu saber uma insuficiência, uma incompetência, uma obscuridade, uma incivilidade, enfim, um real incômodo qualquer (*a*), para que este real, trabalhando como um reagente, venha a se modificar. É na medida em que é enriquecido pelas coordenadas dadas pelo saber que ele, este real, reaparece do outro lado da barra como produção, como mais-valia do processo, como

⁹ “A árdua tarefa de elucidar o segundo sonho durara até então duas horas. Ao término da segunda sessão, ao expressar minha satisfação pelo resultado, Dora replicou num tom depreciativo: ‘Por quê? Descobriu alguma coisa assim tão importante?’” (FREUD 1905, p.102).

competência, iluminação, civilidade, cidadania, como, enfim, um novo sujeito. Isto é, o *astudado*, injetado de créditos de saber (os créditos dos cursos universitários), enriquecido do investimento desses ativos, deve trabalhar ou ser trabalhado sinapticamente, advém um sujeito graduado: um processo de puro enriquecimento, sem passar em nada pela perda. A substância torna-se sujeito. Como um organismo doente que é posto para metabolizar e responder a um remédio, ou como uma substância química que é posta para reagir por ação de outra, ou ainda como um certa desordem financeira do mercado é induzida a responder a certo planejamento de algumas medidas econômicas tecnocráticas: um certo real, tomado como essencialmente respondente (*a* no lugar do trabalho), é posto para ser processado pelo comando de uma tecnologia qualquer (S_2 no lugar do agente), a fim de produzir uma nova ordem mais humana, mais aproveitável ao homem ($\$$ no lugar da produção).

Essencialmente respondente a diretrizes, programas e planejamentos: o discurso universitário testemunha ter esta perspectiva implícita sobre o real, já que o chama ao lugar do trabalho comandado pelo saber. Este real reativo deve dar lugar, como seu produto, a um sujeito. Este sujeito que já não é o sujeito remetido, lançado, de um significante a outro, como o era no discurso do senhor; que não é sujeito – tal como ocorre no discurso da histórica – que aciona e capitaneia o discurso; que não é, tampouco, o sujeito – como ocorre no discurso do analista – chamado a trabalhar – este sujeito universitário é o termo final, é o último termo do funcionamento desse discurso.

Esta posição do $\$$ no discurso universitário dá bem conta do caráter pedagógico e civilizacional deste discurso. A universidade forma cidadãos, profissionais, quadros políticos, pesquisadores – a partir de estudantes, “astudados”. A universidade está programaticamente voltada para emancipar sujeitos, dar lugar a autores ativos de sua humanidade, de sua cidadania,

de seu consumo, de seu ofício, de seu conhecimento, de sua história, de sua arte. O que a universidade espera de seu próprio funcionamento, o que se espera da universidade? Que ela dê lugar a um novo sujeito da história, com uma renovada e reforçada participação social; que ela dê lugar a novas lideranças, com novas idéias e uma nova retórica; que ela dê lugar a novos cientistas e novos pesquisadores, com novas soluções e que possam manter por novas gerações o trabalho da pesquisa; que ela dê lugar a novos profissionais, que cubram as lacunas dos atendimentos às demandas por serviços, etc.

É verdade que, classicamente, a universidade é criticada e se critica quanto aos seus efetivos produtos: forma ela sujeitos efetivamente prontos, aptos a atuar em suas áreas de conhecimento, a produzir novos conhecimentos, a introduzir na cena social novos ares? Mas a existência destas críticas, no que justamente elas podem prontamente ser assimiladas pela universidade, tornando-se auto-críticas, a existência dessas críticas confirma, ainda mais, que todo o funcionamento da universidade, todo seu discurso, está voltado para a produção deste sujeito emancipado. Ao mesmo tempo que, talvez, o caráter crônico destas críticas e auto-críticas universitárias revelem que o programa de uma produção de sujeitos aptos, emancipados, autônomos guarda em si mesmo um paroxismo: é na própria medida em que tudo funcione no sentido de produzir um novo sujeito apto que, talvez, ele esteja condenado a alguma antiga e persistente inaptidão, incompetência e inação. Condenado ainda a uma certa repetição imaginária do fracasso.

Este sujeito instalado como produto do trabalho universitário, verdadeiramente apto ou não, carrega consigo uma mais-valia de qualquer modo: ele é diplomado, reconhecido finalmente, ungido como fim de um processo. Podemos por isso dizer que este é o fim da

universidade: produzir o sujeito que vale mais, vale em si mesmo, ou melhor, que carrega em si ou consigo a mais-valia do discurso.

Percebe-se, assim, com facilidade, que esse sujeito, para entrar no discurso analítico, deverá como que passar por *um retrocesso*, um outro, *uma "regressão"*, relativamente a essa posição que ele ocupa no discurso universitário.

De fato, a rotação exigida para o \$ passar da posição que ele ocupa no discurso universitário para aquela que ele ocupa no discurso analítico é uma rotação no sentido anti-horário; digamos assim, um passo atrás, uma regressão quanto ao sujeito-produto, sujeito-pronto, sujeito autônomo da universidade. O sujeito passa da posição de mais-valia, de sujeito-fim, à posição de sujeito que trabalha, sujeito posto para trabalhar, \$ no lugar do trabalho. Sua barra interna, a barra de sua divisão (\$), volta a sobressaltar-se, pois não há mais, como havia no discurso universitário, uma barra que o isole do seu objeto *a*. Pelo contrário, o objeto *a* agora passa ao comando do discurso, lugar do agente, fustigando, acossando diretamente o sujeito como seu "escravo".

Tomemos, assim, o trabalho do sujeito como nossa porta de entrada ao discurso analítico.

A divisão do sujeito vem de novo destacar-se, no discurso analítico, apenas e simplesmente pelo fato de o sujeito ser chamado a trabalhar.

Se o sujeito, ao discurso do mestre, era como que uma verdade subliminar, um efeito da ação do significante, no discurso analítico o sujeito é posto a não ser apenas um efeito, como

que compulsório, mas um sujeito que tome ativamente seu lugar, por um ato que é aquele de quem trabalha.

Se no discurso da histórica o sujeito era já propriamente ativo, até atuante, vindo ao topo da cena, ocupando o lugar de agente, no discurso analítico o sujeito não pretende ou não está posto para comandar ou acionar o que quer que seja: ele aí está comandado pelo o que é seu real (a no lugar do agente).

O sujeito no discurso analítico nem é sujeito por simplesmente subjazer, tal como o era no discurso do mestre, nem é sujeito por estar à frente, liderando, ocupando a cena, fazendo mover o discurso por suas interrogações e exigências feitas ao Outro, tal como o era no discurso da histórica. Ele é o sujeito do trabalho e está sujeito ao seu real, frente a frente com ele. Poderíamos dizer também que, por estar acossado pela efetividade de seu real, ele está sujeito ao trabalho.

Ele trabalha, *é ele quem trabalha para que este discurso produza algo*. E ele trabalha acionado, por estar confrontado pelo seu real, pelo que é presença de sua falta, de sua incompletude, de seu impossível.

O discurso analítico chama o sujeito a um lugar que de modo algum é aquele de um sujeito pronto e acabado.

Nada o ilustra melhor que a inversão primeira operada pelo dispositivo clínico analítico.

No dispositivo terapêutico, médico ou psicológico, o paciente se oferece como um real, no sentido de uma positividade, para que seu organismo ou seu psiquismo responda à ação do saber do terapeuta ($S_2 - a$) – tudo se passando então bem conforme ao discurso universitário. Afinal, parece óbvio, ao menos ao nosso senso comum, que aquele que sofre de um mal vem procurar, numa consulta clínica, aquele que tem um saber para que este coloque esse saber em

ação, atacando ou pelo menos abordando esse mal (a) no corpo ou na alma. Espera-se que se produza, a partir deste dispositivo, um nova condição: do doente (a) passemos ao sujeito são, i.e., um organismo ou alguém que não está mais em uma posição passiva, não é mais um paciente, alguém agora pronto para retomar sua vida com saúde, um novo sujeito ($\$$ no lugar da produção).

No dispositivo clínico analítico, entretanto, o paciente é de saída chamado a assumir uma posição ativa, até investigativa, até inventiva quanto ao caminho que tomará e à maneira como se estruturará seu tratamento. No lugar de ele simplesmente se oferecer à ação do saber do clínico, no lugar de simplesmente dispor, oferecer ou abrir seu corpo todo, ou simplesmente seus ouvidos, para a ação deste saber, ele se põe, ele próprio, a sustentar subjetivamente o próprio tratamento, com um certo trabalho seu. *E a sustentá-lo com um trabalho que não é apenas o trabalho de suas mãos ou de seu intelecto, não são tarefas programadas, mas um trabalho de sua própria subjetividade.*

Esta modificação radical de posição a ser ocupada pelo paciente, do dispositivo terapêutico ao dispositivo analítico, só é possível pela entrada em ação deste real (a), deslocando o saber ele próprio para uma posição inaudita até então para ele, o lugar da verdade.

O real (a) no comando sobrepõe-se ao saber: eis uma primeira leitura que podemos fazer da razão à esquerda do discurso do analista:

$$\frac{a}{S_2}$$

Esta submissão do saber ao real e o deslocamento do saber ao lugar da verdade são dois aspectos dessa mesma razão. Estes dois aspectos antecedem e certamente condicionam

estruturalmente, ou melhor, são estruturalmente solidários da passagem do sujeito à posição do trabalho.

Como vimos acima, a verdade foi chamada como categoria e lugar à reflexão teórica da psicanálise, por Lacan, sempre como um negativo do saber. A dimensão da verdade é justamente aquela que não se conquista por qualquer aprimoramento, alargamento, desenvolvimento, sofisticação ou avanço do saber. Há uma heterogeneidade radical entre verdade e saber, que se exemplifica, por exemplo, pelo fato de o saber ter podido assumir a forma histórica da ciência, enquanto que a verdade, foracuída pela ciência, pode ser chamada a retornar pela religião.

Nos quadrípedes de Lacan, esta heterogeneidade se exprime ainda no fato de a verdade designar um lugar, enquanto que o saber esteja representado pelo S_2 . Mais ainda: no primeiro dos discursos, o discurso do mestre, o saber e a verdade estão dispostos segundo uma polarização cruzada, já que o lugar da verdade e o lugar do trabalho, onde se situa o saber no discurso do mestre, estão dispostos segundo uma diagonal interna ao quadrípode. E nisso também o discurso do mestre se releva como o avesso do discurso do analista, pois no discurso do analista o saber passa à posição polar da diagonal, digo, ao lugar da verdade, enquanto o \$, que ocupa este lugar no discurso do mestre, passa ao lugar do trabalho, onde labutava o saber do escravo antigo.

O saber no lugar da verdade corresponde, então, ao encontro ou à sobreposição de heterogeneidades e a uma torção interna na bi-polaridade saber-verdade. Por estranho que à primeira vista possa entretanto parecer esta alocação do saber no lugar da verdade, poderíamos perguntar, porém, se não é ela, de fato, condizente com o lugar que deve assumir em uma análise o único saber que importa em seu interior. O único saber que importa em uma análise é

o saber inconsciente. Ora, se este devesse passar à condição nova (ou, na verdade, velha) de um saber consciente, para poder tornar-se efetivo em uma análise, não teríamos como afirmar que uma psicanálise não é um mero processo de auto-conhecimento, de expansão da consciência. Mas se, ao contrário, é de sua própria posição de um saber inconsciente que ele vem a contribuir para o funcionamento do discurso analítico, então bem podemos dizer que é do lugar mesmo da verdade que este saber vem a mostrar sua pertinência a este discurso.

Daí mesmo que a suposição de saber feita ao analista é aquela do saber inconsciente, do próprio inconsciente do sujeito, do saber, portanto, que advenha de sua verdade: não o saber do analista sobre a verdade do analisando, mas o saber que advém da verdade do discurso que os enlaça:

“Eu insisti freqüentemente nisto, que nós somos supostos saber não grandes coisas. O que a análise instaura é justamente o contrário. O analista diz àquele que está para começar - Vamos lá, diga qualquer coisa, vai ser maravilhoso. É ele que o analista institui como sujeito suposto saber.” (LACAN 1992, p.50)

Não é portanto exatamente como quem já sabe, saber seu ou universal, que o analista conta transferencialmente: um saber do analista sobre a verdade do sujeito seria mortal para a transferência (LACAN 1992, p.177). O saber do discurso do analista não é o saber sobre a verdade do analisando, mas um saber suposto por este encontro analista-analisando, um saber suposto pela verdade deste peculiar laço social.

Ademais, entre este saber sub-posto ao agente deste laço social e sua condição de um real, uma presença de *a* que age, temos, indicada no quadrípode, uma barra. Isto é, se estamos falando de transferência analítica há uma barra entre o saber em jogo, saber inconsciente sub-posto à presença do analista, e o próprio analista. O que indicaria ela? Talvez, se faltasse esta barra, poderíamos dizer que este saber não seria mais simplesmente suposto, mas saber

realmente detido pelo analista. Mas, nesse caso, retornaríamos à condição do discurso universitário.

Estamos então, ao considerarmos ainda a razão a/S_2 , em alguma medida falando da transferência. A transferência é a própria condição antecedente de abordagem do sujeito pelo discurso analítico. Mas, bem entendido, “condição antecedente” apenas em um certo sentido, posto que já faz parte do discurso do analista, do laço social por ele proposto. A transferência faz parte do discurso analítico. A inclusão da transferência, de sua consideração e de uma devida resposta a ela, é exatamente o que não pode faltar a um discurso se ele é um discurso ou laço social analítico. Não há endereçamento analítico ao sujeito senão a partir da transferência, ou em meio à transferência. Ora, a estrutura da transferência está de algum modo expressa nesta razão inicial do quadrípode do discurso analítico.

Muito mais do que ser simplesmente a mera reedição de antigos amores do passado (LACAN 1988, p.240), a transferência consiste na colocação em ato, na atualização, da realidade sexual do inconsciente (LACAN 1998, p.139). Ora, o fundamental dessa realidade não é a distribuição dos parceiros em dois sexos, não é nenhum natural ou adventício apetite inter-sexual, não é a busca recompensada ou não por prazer, não é o amor, não é a exigência da reprodução da espécie. O fundamental da realidade sexual do falante é o vazio, a hiância, o contorno que a pulsão realiza em torno do objeto, objeto a , objeto este que vale aí exatamente como a presença desta falta de objeto para a pulsão sexual (LACAN 1988, p.183).

A atualização da realidade sexual do inconsciente própria à transferência, portanto, é a atualização da presença deste objeto que traz consigo o vazio, a hiância, a falta de objeto em torno da qual está presa a sexualidade do sujeito.

“Nós, nós dizemos que fundamos a garantia do sujeito em seu encontro com a porcaria que pode suportá-lo, com o a minúsculo do qual não é ilegítimo dizer que sua presença é necessária.” (LACAN 1988, p.243).

Perante e a partir desta “porcaria”, como agente primeiro, o saber é levado a sua verdade, a sua subordinação ao real, e o trabalho do sujeito tem lugar.

Esta “porcaria” implica pois uma opacidade, incompatível com a compreensibilidade, incompatível com a transparência do saber. A presença do objeto a é justamente a presença do não reconhecível, do não integrável a qualquer sentido.

Somente quando se instala, para o sujeito, a efetividade de uma tal presença, presença que se efetiva trazendo consigo o endereçamento do saber ao lugar da verdade, presença que só se efetiva enquanto traga consigo essa opacidade, barra à sua simples apreensão, compreensão, assimilação, somente na medida em que uma presença assim seja reconhecida pelo sujeito é que este, então, pode aceitar a inversão proposta pelo dispositivo analítico – que o paciente trabalhe, com sua subjetividade, para sustentar o tratamento.

“E a transferência se funda como se soubesse de que se trata. Posso dizer seja lá o que for, e isso sempre vai dar em alguma coisa.” (LACAN 1988, p.50).

Instala-se aí o discurso analítico, uma nova modalidade de laço social, como uma clínica.

O sujeito assume, então, para si o trabalho, digo, assume o lugar do trabalho como lugar para ex-sistir. Valida, confirma, garante este lugar, lugar do Outro, por dar uso a ele, por fazer uso dele, como o próprio lugar do trabalho. Assim, lá onde o discurso do mestre propunha que o Outro sabe (S_2 no lugar do Outro), o discurso do analista propõe que o sujeito trabalhe, e que ele advenha sujeito por esse trabalho ao lugar do Outro.

Enquanto o discurso universitário produz um sujeito, faz do sujeito sua produção, com o corolário necessário de que este sujeito, obturando sua divisão, não possa ser nada mais do que

um sujeito-produto, sujeito tornado pronto, acabado, sujeito-resultado – o discurso psicanalítico conduz o sujeito ao trabalho, a ex-sistir, existir fora de si na própria medida em que de si faz um trabalho sem encerrar, portanto, qualquer para-si¹⁰.

Este lugar para o sujeito não é um lugar qualquer, pois somente ao ocupá-lo o sujeito pode extrair o significante mestre que o determina: S_1 no lugar da produção.

O que produz o discurso analítico? Para o que trabalha, afinal, o discurso analítico? Qual o seu resto, sua mais-valia, seu termo?

A produção do discurso analítico é o significante mestre, ou seja, aquele momento do discurso que, ao mesmo tempo, é anterior a toda significação, mantendo qualquer significação em suspenso, e que é a marca de que o sujeito é determinado, heterônimo, de forma alguma um sujeito autônomo.

No lugar de uma liquidação de suas sujeições, de suas determinações, o discurso analítico propõe ao sujeito um deslocamento destas determinações no mesmo passo que se dê um reposicionamento subjetivo frente a elas, ainda enquanto suas determinações. O sujeito que, determinado inconscientemente pelo discurso do mestre, estava submetido ao seu S_1 , passa à posição de não somente submeter-se a ele mas de trabalhar para fazê-lo advir, para fazer enunciar sua determinação principal como determinação ao significante, ao que é anterior a qualquer significação (e não determinação pela realidade ou pela própria psicologia – determinações que não o implicam subjetivamente). Como no *Wo Es war soll Ich werden*, tratasse aqui de uma subjetivação do que antes se erguia como obstáculo, pena ou carga – sob a

¹⁰ “Alguns filósofos... equiparam o ser para si com o sentido, ou com a existência real, ao contrário do ser em si, equivalente ao puro e simples fato ou à ‘mera objetividade’.” (MORA 2001, p.2659). “O Para-si é inteiramente relação e surge como resultado da aniquilação (ou nadificação) do real produzida pela consciência. Por isso o Para-

forma renovada de estrutura do próprio desejo. O que antes aparecia como obstáculo, pena ou carga – o açoite da lâmina de S_1 – passa à condição de via própria, ainda que sob a forma de desfiladeiro estreito, via própria ao desejo, ao dizer do sujeito.

Entre este sujeito e o S_1 , produto de seu trabalho, há uma barra. Vale observá-lo, para que não retomemos esta produção de S_1 , do poder, ainda uma vez mais na perspectiva universitária da autonomia do sujeito. Este novo poder produzido pelo discurso analítico não é um poder de que o sujeito possa se apossar, eliminando sua divisão intrínseca. Há entre este sujeito que trabalha e o poder que seu trabalho produz uma impossibilidade estrutural de integração, osmose ou assimilação: há uma barra. Um novo poder emerge do discurso analítico, um novo poder, e não um novo sujeito poderoso. Trata-se do poder do próprio significante, o domínio do próprio discurso, e do laço social, sobre o sujeito.

O discurso analítico introduz, se lembramos a condição de um sujeito meramente submetido ao S_1 – condição subjetiva própria ao discurso do mestre do inconsciente –, uma significativa amenização, de certo, pois o sujeito passa, pelo discurso analítico, a tomar em suas mãos, pelo trabalho, a sustentação de sua própria condição de sujeito, i.e., de sujeitado, dando lugar, por seu ato, ao S_1 que o determina.

Este S_1 – que, como tal, está em condições de reiniciar seu efeito-sujeito, dando início a uma nova vigência do discurso do senhor inconsciente, isolado por um instante, no discurso analítico, como puro significante, significante ainda sem efeito de significação ou subjetivação – instaura a diferença absoluta, que Lacan nomeou como o desejo do analista.

“O desejo do analista não é um desejo puro. É um desejo de obter a diferença absoluta, aquela que intervém quando, confrontado com o significante primordial, o sujeito vem, pela primeira vez, à posição de se assujeitar a ele” (LACAN 1988, p.260)

si é o que não é; surge como liberdade e evasão própria à consciência com respeito ao que é”. (MORA 2001, p.

O analista deseja – é o que o seu discurso exprime e torna efetivo – o advento da diferença absoluta do \$ e do S_1 . Seu discurso leva o sujeito a produzir esta diferença de que de ordinário ele foge persistentemente. É assim que o sujeito, neste discurso, acionado pelo desejo do analista, produz sua diferença absoluta, S_1 no lugar da produção. Tratasse, pelo discurso analítico, de dar lugar àquela diferença absoluta que é a marca do desejo do sujeito, que é seu estilo: o estilete do significante que vinca seu desejo, que abre o sulco por onde corre o seu desejo, assumido como seu estilo. O advento deste S_1 a partir do assentimento do sujeito, puro e mínimo traço prévio a qualquer formação de significação, ponto mínimo a partir do qual nasce a cada vez o sujeito em questão, é o desejo do analista e a produção do seu discurso.

O sujeito, então, no e pelo discurso analítico, faz do significante senhor, que o determina simbolicamente, a palavra a ser produzida, na mesma medida em que garante com seu trabalho o lugar do Outro como lugar para a sua ex-sistência. Faz do significante, até então tomado simplesmente como alienígena e traumático, significante que o lançou originariamente na ex-sistência, a marca de sua singularidade, de seu estilo e desejo.

E como, finalmente, S_1 é também o significante primeiro do laço social, o elemento que, antes de qualquer outro, agencia o laço, já o primeiro, aquele que abre o campo dos laços sociais, podemos dizer que a produção de S_1 pelo discurso do analista traduz o compromisso deste discurso com a promoção do laço social. Ou seja, podemos ler a produção de S_1 como a produção do laço social, o que implicaria dizer também, conforme temos feito até aqui, que a mais-valia do discurso analítico vai para o laço social, faz-se em forma de laço social.

Talvez a tradição pós-freudiana, guiando-nos por uma leitura psicologizante e universitária das palavras de Freud, tenha nos acostumado a entender os fins de uma análise como que centrados em ganhos para o eu. Quando, por exemplo, Freud dizia que a psicanálise permite ao sujeito amar e trabalhar, éramos, guiados por essa tradição, a ver aí apenas os ganhos trazidos para o eu, quase como se lêssemos aí: ser amado e conquistar sucesso e bons rendimentos com seu trabalho. A partir de Lacan podemos ler nestas palavras de Freud, amar e trabalhar, a promoção do laço social, a mais-valia do discurso analítico concentrada na produção do laço social. Que o sujeito possa amar e trabalhar, ou seja, que ele possa inscrever-se no laço social e, é o mesmo, garantir o laço social. Que ele possa produzir, com seu trabalho, i.e., com o trabalho que envolve sua própria subjetividade, uma marca no real (S_1 como produção), marca de algum modo heterogênea a ele próprio – i.e., de modo algum sua imagem em espelho, uma imagem em que ele possa contemplar-se como um duplo ou eco social de si mesmo – marca que, enquanto tal, seja promotora do laço social. Esta marca de sujeito, feita daquela própria determinação significante – que antes, no discurso de mestre de seu inconsciente, simplesmente o subjugava – não se confunde com uma duplicação de sua própria imago, o logotipo da autopromoção, pois ela traz consigo a efetividade de fazer passar algo que permita o laço social para novos sujeitos, a agregação de diferenças. Se podemos dizer que o desejo do sujeito não é sua vontade, não é uma pura expressão volitiva na qual ele se reconhece com facilidade, podemos dizer então que o desejo do sujeito, diferença pura desejada no desejo do analista, traz consigo esta marca de pura diferença promotora do laço social, promotora da implicação de novos sujeitos ao poder social de laço próprio ao significante.

Capítulo 2: Ensino analítico e ensino de psicanálise.

À diferença de Freud, que apresentava sua sustentação teórica da psicanálise como descoberta, comunicação, investigação científica e mesmo especulação, Lacan apresentava o seu próprio trabalho teórico como um ensino. E, de fato, foi muito mais um ensino – ora estritamente institucional, ora amplamente público, ora simultaneamente um e outro – do que uma obra, o que Lacan realizou. Por vezes disse não ser, ele próprio, um autor.

Muito cedo, Lacan discutiu o sentido deste termo, ensino, no contexto em que ele o realizava, o contexto de seu ensino analítico, destinado, prioritariamente, a analistas. E por todo o seu ensino, por todo o seu seminário de 30 anos, ele retomou esta nomeação, “meu ensino”, assim como discutiu seu sentido, sua eficácia, ou ineficácia, seu estatuto.

De Lacan, então, recebemos primeiramente estas indicações, transmitidas como um estilo: 1.) que, no plano teórico, um ensino, após a obra e a descoberta de Freud, seja o que talvez mais lhe caiba suceder, digo, suceder a esta obra, a esta descoberta, proporcionando sua transmissão; 2.) que não é óbvio isso, um ensino.

De fato, a escolha de Lacan por um ensino, e não por simplesmente afirmar suas proposições como teses em um obra escrita, não deixa de ter um sentido clínico e portar uma transmissão. No ensino, fala-se a alguém, e falar é antes de tudo falar a outros:

“Falar é antes de tudo falar a outros. Muito frequentemente coloquei em primeiro plano em meu ensino esta característica que parece simples a primeira vista: falar a outros.” (LACAN 1985, p.47)

No ensino há sempre a possibilidade de se obter respostas dos destinatários de suas palavras – e sabe-se a insistência com que Lacan solicitava essas respostas, em seu próprio seminário. A própria idéia de um “seminário”, um lugar de sementeira, de sementes, faz

referência a essa possibilidade – sabe-se como, algumas vezes, ele de fato obteve algum tipo de resposta, ou mesmo reação (cf. como exemplo a interjeição de A. Green: LACAN 1979, p. 204).

No ensino não são apenas os conceitos, mas a maneira como eles são veiculados que decidem o seu futuro. E, ao dizermos “maneira como são veiculados”, fazemos referência, então, à enunciação e à experiência da palavra. O ensino, por sua própria característica imediata de atual acontecimento vivo e social de uma palavra, de uma fala – se o comparamos com a simples publicação –, declina as proposições e conceitos que poderiam estar, ou que de fato já estão, em uma ou mais obras. Declina proposições e conceitos na enunciação de quem ensina. No ensino, os conceitos e as proposições estão submetidos a uma escuta, e um ensino deve sempre considerá-la, bem como sempre está, de um modo ou de outro, desde cedo ou já tarde, sujeito a ela. Assim, no ensino, a dimensão social e demandante se sobrepõe, ou ao menos se associa, à mera dimensão do saber, pois é preciso “frequentar” aquele que ensina, para se ter “acesso a seu conhecimento” – maneiras de dizer que, vê-se logo, estão em dissonância radical com o ensino analítico. O que é mais certo é que é preciso procurar um ensino, às vezes até mesmo demandá-lo, deslocar-se e se achegar junto a ele. O que, na prática, contraria a famosa máxima pedagógica e iluminista de que “o saber não toma espaço”, pois o ensino se dá em algum lugar concreto e social. No ensino, o saber inextenso do conceito, espaço delgado da página, ou virtual da computação, está submetido a uma incidência, a uma localização e a uma vizinhança social¹¹. Não é à toa que, a partir da ciência, possamos sempre estar tentados a imaginar um progresso no saber dispensando o ensino, dispensando a passagem por alguém que

¹¹ É muito interessante, sob essa visada, observar os comentários que Lacan não se dispensava de fazer, no interior de seu ensino, no Seminário, sobre os efetivos lugares, lugares institucionais e na cidade, onde ele ensinava: cf. como exemplo LACAN 1992, p.14-15.

ensine, pois a ciência tende a privilegiar a transmissão puramente literal, de inequívoca leitura, do conhecimento em fórmulas, em literatura especializada, e tende a foracluir o que está em jogo para a psicanálise como causa e sujeito, assim como sua realização no laço social.

“O ensino existe. O que faz que na área da ciência numerosos espíritos científicos possam desconhecê-lo é que, efetivamente, no campo científico, uma vez que se acedeu ao que é da ordem do ensino, no sentido que vou precisá-lo [a compreensão matemática], pode-se tomá-lo como elidível. Com efeito, quando se franqueia certa etapa da compreensão matemática, uma vez que está feito, está feito, não se tem mais que buscar as vias. É possível, por assim dizer, ter acesso a ele sem nenhum esforço, por pouco que se tenha pertencido à geração na qual se tenha ensinado as coisas sob essa forma, sob essa formalização, pela primeira intenção... É certo que, em idade escolar, tem-se necessidade de *ser ajudado por algum intermediário*, e que todo o interesse da pedagogia escolar deve-se a apreender, a constatar esse ponto vivo, ou em adiantá-lo por problemas que o superam ligeiramente, isso que se chama ‘capacidades mentais’...” (LACAN, Seminário de 29 de maio de 1963)¹²

Ao escolher preferencialmente o ensino à obra, num tempo em que tal escolha já era possível – não esqueçamos que Freud, a seu tempo, realizava o trabalho de constituir a cidadania da psicanálise na cidade da ciência, e que por isso mesmo ele não podia prescindir da obra –, Lacan parece então nos ter deixado esta indicação de um retorno à experiência da palavra e do endereçamento ao Outro na própria sustentação da transmissão, e no próprio avanço teórico em psicanálise. Pois os próprios avanços teóricos, inúmeros e inéditos, que ele introduziu, ele os fez em seu ensino a outros. A maior parte dos conceitos psicanalíticos de Lacan nasceram ou debutaram em um ambiente social e enunciativo, um ambiente de ensino, o seu seminário, e não no ambiente da página escrita.

Mas o que é um ensino e um ensino psicanalítico? Isso não é evidente.

O estatuto do ensino analítico, no ensino de Lacan.

In loco, no próprio lugar de seu ensino – isto é, nos registros do seu Seminário –, é que devemos buscar a discussão sustentada por Lacan acerca do ensino analítico.

Lacan teve o cuidado de dizer desde o início, desde o “primeiro momento” – na abertura daquele seu seminário que marcou o início formal de seu ensino, e que passou depois a ser chamado de Seminário 1 (“*Os Escritos Técnicos de Freud*”) – uma palavra sobre o ensino, sobre os ensinamentos, como que para marcar entre que muralhas ele teria que prosseguir com o seu. Refiro-me à “*Abertura do Seminário*”, do dia 18 de novembro de 1953.

Lacan fala aí então do ensino do mestre, do mestre *zen*, e do ensino *ex-cathedra*.

“O mestre interrompe o silêncio com qualquer coisa, um sarcasmo, um pontapé.

É assim que procede, na procura do sentido, um mestre budista, segundo a técnica *zen*. Cabe aos alunos, eles próprios, procurar a resposta às suas próprias questões. O mestre não ensina *ex-cathedra* uma ciência já pronta, dá a resposta quando os alunos estão a ponto de encontrá-la.

Essa forma de ensino é uma recusa de todo sistema. Descobre um pensamento em movimento – serve entretanto ao sistema, porque apresenta necessariamente uma face dogmática. O pensamento de Freud é o mais perpetuamente aberto à revisão. É um erro reduzi-lo a palavras gastas. Nele, cada noção possui vida própria. É o que se chama de dialética.” (LACAN 1983, p.9).

Se o pensamento de Freud, a própria psicanálise, é o mais aberto à revisão, não encontramos nele nenhuma face dogmática. Não podemos, então, confundir-lo, de modo algum, com o ensino do mestre *zen*. Mas por que Lacan abre seu ensino evocando o ensino do mestre? Essa questão, no presente trabalho, é ainda mais oportuna, pois que estamos às voltas com a teoria lacaniana dos discursos, onde os discursos do mestre e o da histérica (que, de certa maneira, inventou o discurso do mestre, e que tem como seu Outro justamente o S_1) ladeiam os discursos do analista e do universitário.

¹² Colchetes e itálicos introduzidos aqui.

Por que evocar o ensino do mestre, desde a partida? Ora, Lacan não evoca aqui somente o discurso do mestre, ele evoca também o ensino universitário, *ex cathedra*, aquele que se ampara numa “ciência já pronta”. Neste, aluno algum terá que encontrar suas próprias respostas. Elas se oferecem antecipatoriamente a ele, e não são, propriamente, para ele, mas para o todo. São respostas que talvez não dispensem de fato um percurso no ensino, mas que o dispensam de direito. Pois, alcançadas, elas podem fazer abstração das vias, do “percurso” (ou simplesmente curso?) que levou o aluno a elas.

De modo que, se Lacan evoca desde a partida a oposição entre o ensino pronto *ex cathedra* e o ensino irruptivo do mestre – com o qual o ensino analítico, aquele dedicado ao pensamento de Freud, não pode tampouco se identificar – até porque o ensino do mestre *zen*, ao final, também serve ao sistema instituído de saber que ele recusa, como bem nos aponta Lacan na mesma passagem que acabamos de citar – é para construir, delinear, a singularidade do caminho estreito, inusitado, próprio ao ensino analítico. Este nem é aquele das respostas já prontas de um sistema, ou de uma ciência, nem é aquele que porta uma face dogmática. Não é nem aquele das palavras gastas, aquele que pode se realizar contando com um simples silêncio receptivo por parte do aluno, nem aquele que interrompe esse silêncio com a força da mestria.

Se Lacan lembra o ensino do mestre antigo e oriental, em pleno ocidente e modernidade, é para realizar, com alguma outra referência histórica, o contraponto necessário ao ensino universitário, o sistema da cátedra que o rodeava, e poder fazer passar o seu ensino, analítico, à margem de um e outro.

Pois, na seqüência, no interior ainda desta “*Abertura do Seminário*”, Lacan lembrará de que modo, com que ensino e discurso, o pensamento de Freud, vivo e o mais aberto a revisão, pôde se degradar em palavras gastas: falará então das pretensões científicistas da “noção

monista de dedução do mundo” e das “premissas das forças físicas, as da atração e da repulsão”.

“Quando nos damos essas premissas, não há nenhuma razão para sair delas. Se Freud saiu, é que ele se deu outras. Ousou dar importância àquilo que lhe acontecia, às antinomias da sua infância, às suas perturbações neuróticas, aos seus sonhos. Daí ser Freud para todos nós *um homem que, como cada um, está colocado no meio de todas as contingências* – a morte, a mulher, o pai.

Isso constitui uma volta às fontes, e *mal merece o título de ciência*. O mesmo se dá para a Psicanálise e para a arte do bom cozinheiro, *que sabe cortar bem o animal*, destacar a articulação com menor resistência.” (LACAN 1983, p.10) – itálicos introduzidos aqui.

A degradação do pensamento freudiano com que Lacan estava às voltas em seu tempo era aquela que queria integrar totalmente a psicanálise às premissas científicas, fossem as premissas do fisicalismo, fossem as premissas do biologismo, fossem ainda as premissas da adaptação psicológica. Isso, do ponto de vista do conteúdo do ensino.

Mas, do ponto de vista da forma – sempre, como dita a lei do significante, inteiramente solidária ao conteúdo que ela carrega, ou, mais precisamente, constituidora desse próprio conteúdo –, a degradação do pensamento de Freud que se operava à época era aquela efetuada por um ensino em que uma ciência ou pseudociência psicanalítica, um cientificismo psicanalítico, dispunha-se, suficientemente, a “oferecer”, a aprendizes silenciosos e como que ausentes, também suficientes em seu silêncio, respostas já prontas, e respostas ao todo, que fizessem um tudo-saber.

A incompatibilidade entre o ensino analítico e esse silêncio do aprendiz – refiro-me ao silêncio de direito, não o de fato – é retomada por Lacan logo a seguir, na lição seguinte do seminário – digo: a lição seguinte de que restou um registro. É assim que Lacan a abre:

“Este ano novo, para o qual lhes apresento os meus bons votos, eu o introduzirei, não sem gosto, dizendo-lhes: – *Chega de rir!*”

Durante o último trimestre, *vocês não tiveram outra coisa a fazer senão me ouvir*. Anuncio-lhes, solenemente, que neste trimestre que começa, conto, espero, ousar esperar que, eu também, os ouvirei um pouco.

É lei mesmo e tradição do seminário que aqueles que dele participem *tragam mais do que um esforço pessoal – uma colaboração por comunicações efetivas*. Esta só pode vir daqueles que estão interessados da maneira mais direta neste trabalho, daqueles para quem estes seminários de textos têm o seu pleno sentido, daqueles que estão engajados, a títulos diversos, na nossa prática. Isso não exclui que vocês obtenham de mim as respostas que estiver em condições de lhes dar.

Ser-me-ia particularmente apreciável que todos e todas, *na medida de seus meios, dessem*, para contribuir com este novo estágio do seminário, o seu máximo. Seu máximo, isto consiste em que, quando eu interpelar um de vocês para encarregá-lo de uma seção precisa da nossa tarefa comum, não se responda com um ar enfasiado que, justamente nesta semana, se tem encargos particularmente pesados.” (LACAN 1983, ps. 15-16) – itálicos introduzidos aqui.

É claro que esta passagem do seminário precisa ser colocada no contexto do ensino a analistas em formação. São palavras que certamente Lacan não as dirigiria a alunos de um ensino de psicanálise numa universidade – problema específico do presente trabalho e ponto que abordaremos mais diretamente na seqüência. Como ele próprio diz adiante, ele se dirige aí “àqueles que fazem parte do grupo de Psicanálise que representamos” e fala nesta passagem “daqueles que estão engajados... na nossa prática”. Ele fala então, ainda na seqüência, sobre uma tarefa a ser realizada por esse grupo, onde o que estava em jogo era

“nada menos, para cada um de nós, do que o porvir – o sentido de tudo o que fazemos e teremos de fazer na continuação da nossa existência”. (LACAN 1983, p. 16)

Daí então ele solicitar, na passagem citada mais acima, que cada um contribua “com seu máximo”, daí ele falar em “engajamento”.

Mas o que pode nos interessar em tal passagem, se queremos abordar o problema do ensino analítico, com vistas na questão do ensino de psicanálise nas universidades, é que ele requer, pelo menos, que não se valide antecipadamente, como se fosse uma realidade natural, inelutável ou mesmo desejável, a atitude meramente expectadora em torno do ensino, inclusive no que ela comporta o gozo do simples entretenimento (“Chega de rir!”).

De outra parte, é interessante flagrar a ética e o desejo de Lacan quando, iniciando um ensino de que se ocuparia por décadas, podemos vê-lo tentar propiciar não o ensino burocrático, já totalizado, o ensino de uma cadeira, nem o ensino ascendente, iniciático e misterioso do mestre, mas propiciar sim *o trabalho coletivo*, seja sob a forma do endereçamento de questões (“isso não excluirá que obtenham de mim... respostas”), seja sob a forma de assunção de tarefas (“encarregá-los de uma seção precisa da nossa tarefa comum”), seja sob a forma de “comunicações efetivas”. Esta mesma lição do seminário termina assim:

“Penso ter aberto suficientemente a questão para que, agora, vocês vejam a importância do que podemos *fazer juntos*.”

Mannoni, você *quer se associar a um dos seus vizinhos*, Anzieu por exemplo, *para estudar a noção* de resistência nos escritos de Freud...? Se dois outros, Perrier e Granoff, por exemplo, quisessem se associar sobre o mesmo assunto? Veremos como proceder. *Nós nos deixaremos guiar pela experiência.*” (LACAN, 1983, ps.27/8) – itálicos introduzidos aqui.

Por todos os anos do Seminário podemos colher as tentativas de Lacan, por vezes mirabolantes, em realizar um efetivo seminário, efetivo sementeiro, segundo a própria “lei e tradição” deste termo – onde os vizinhos se associassem para estudar essa ou aquela noção, esse ou aquele conceito, e se dispusessem a trazer, pela palavra/fala e ao lugar da palavra/fala, o resultado de seu trabalho – onde o ensino poderia se guiar pela própria experiência do ensino, onde houvesse lugar para o “fazer juntos” que encontramos mencionado na passagem.

Certamente as cores e os tons dessas passagens do Seminário não podem se dissociar do momento e do lugar (“grupo de Psicanálise que representamos”) em que se deram. Mas, que parte devemos atribuir a esta ética e a estas iniciativas – de desejar o trabalho dos que ocorrem a certo ensino, de promover a associação intrínseca entre o ensino e o trabalho de cada um, e de promover o trabalho de associação de cada um ao vizinho – ao fato de se tratar, neste exemplo, de ensino analítico a analistas, que parte devemos atribuir ao fato de simplesmente tratar-se de

ensino analítico, ensino de psicanálise? Perguntando de uma outra maneira: o que seria um ensino de psicanálise onde não houvesse espaço para a participação de cada um, mais do que isso, onde não houvesse o agenciamento do trabalho de cada um, da palavra de cada um, forjando laço de discurso e trabalho?

Lacan certamente não ignorava, nem nós podemos ignorar, que o contexto do ensino de psicanálise nas universidades, ou a estudantes universitários, o contexto oferecido pela circunstância da instituição universitária tem, de fato, efeitos sobre o próprio ensino de psicanálise que se possa realizar nesse contexto. Sem que tal ensino possa então simplesmente tomar a forma e assumir os compromissos do ensino *ex cathedra* – é bem o que pretendemos mostrar com o nosso presente trabalho –, ele não poderá tampouco ignorar os limites, as tendências e os objetivos próprios de seu novo contexto – tal como tentaremos, igualmente, pôr em consideração. Logo trataremos das considerações feitas por Lacan que vão nesse sentido – como também das considerações que podemos fazer. Antes, porém, detenhamos-nos um pouco mais sobre o que caracteriza o ensino analítico, no ensino de Lacan.

A expertise da cátedra e a mestria do alto da montanha lhe são contraproducentes.

Qualquer suficiência de saber, do lado de quem ensina, lhe é imprópria:

– l’analyse se distingue entre tout ce qui a été produit jusqu’alors du discours, de ce qu’elle énonce ceci, qui est l’os de mon enseignement, que je parle sans le savoir.” (LACAN 1975, p.108)¹³

¹³ Preferimos dessa vez o texto original porque na tradução brasileira essa passagem perde a duplicidade que manifesta em francês: o osso de meu ensino é que o Eu fala sem saber, mas também que eu, Lacan, falo sem o saber. O valor da duplicidade dessa passagem é ainda maior se consideramos que imediatamente antes dela Lacan diz: “La formalisation mathématique est notre but, notre idéal. Pourquoi? – parce que seule est mathème, c’est de l’écrit, mais qui ne subsiste que si j’emploie à le présenter la langue dont j’use. C’est là qu’est l’objection – nulle formalisation de la langue n’est transmissible sans l’usage de la langue elle-même. *C’est par mon dire que cette formalisation, idéal métalangage, je la fais ex-sister. C’est ainsi que le symbolique ne se confonde pas, loin de là,*

Não é assim um ensino fundado na sabedoria, no intuitivo, na intuição transcendente; nem na ciência já pronta, na competente especialidade do técnico, nos resultados verificados de uma experimentação científica; nem no sistema conceitual dedutivo ou crítico; nem na generalização e acumulação de “tipos clínicos” bem conhecidos. E na mesma medida em que não é um ensino fundado no saber, o ensino analítico não é um ensino que, como tal, vise ou conduza ao saber. Não é um ensino de que se possa, essencialmente, esperar efeitos de saber, de saber mais. Pois, afinal, que saber constituiria o analista, lá mesmo onde ele mais precisa responder como tal?

O objeto de seu ensino, ele o lembrou sempre, era o de formar analistas: “O fim de meu ensino tem sido, e permanece, o de formar analistas” (LACAN 1979, p.218). Dito de outro modo, seu ensino era dirigido a analistas, mesmo que não pudesse deixar de dizer algo a outros.

Mas, então, de que maneira esse ensino poderia prestar-se ao analista, se nem a ele tal ensino visava, principalmente, trazer qualquer aporte essencial de mais saber?

“O ensino? Trata-se de provocar nos demais o saber-fazer aí, quer dizer, desembrulhar-se nesse mundo que não é de modo algum de representações, mas um mundo de trapaça.” (LACAN, Seminário de 26 de fevereiro de 1977)

“Seria necessário que se produzisse um ato que não fosse débil mental. Esse ato eu tento produzi-lo por meu ensino. Porém é, apesar de tudo, tagarelice. Confinamos aqui com a magia.” (LACAN, Seminário de 11 de abril de 1978)

Eis duas passagens do Seminário que dão bem a dimensão da dificuldade implicada na tarefa de tentar definir o estatuto do ensino analítico. Quantos elementos graves aí implicados, quantas palavras pesadas aí ditas: trapaça, debilidade mental, tagarelice, magia, saber-fazer, ato!

avec l'être [trocadilho: avec lettre], mais qu'il subsiste comme ex-sistence du dire. Itálico e colchetes nossos (LACAN 1975, p. 108).

Se Lacan termina em aporia, em aparente auto-destituição (“é, apesar de tudo, tagarelice; confinamos aqui com a magia”), parece ser porque o ensino analítico não pode se contentar com o que satisfaz os ensinamentos conceituais tradicionais (filosóficos, científicos, universitários, religiosos que sejam). O ensino analítico não pode visar atingir seus efeitos passando por uma correção, complementação ou suplementação do mundo das representações. Pela simples razão de o *enjeu* numa análise constituir-se justamente como algo que escapa a qualquer representação. Por melhores, mais sofisticadas e mais “psicanalíticas” que sejam as novas representações trazidas por um ensino, então ainda tradicional, elas não serão de decisiva valia ao analista que, lá onde ele deve responder como tal, não agirá como quem se guia por preceitos, nem como quem simplesmente aplica conceitos, mas como quem sustenta um desejo inédito e sem garantias.

O ensino analítico, então, não se destina ao mundo das representações. Mais ainda, o ensino analítico se destina ao real de uma prática, e à práxis simbólica de um real, sem nem mesmo fazer escala, em busca de algum apoio decisivo, no mundo das representações. Daí Lacan falar então, simplesmente, e provocativamente, de “provocação” (“provocar nos demais um saber-fazer”).

E por que Lacan fala aqui em debilidade mental e em trapaça, nesse momento em que nos fala do ensino? Porque derraparíamos em uma ou em outra, se, junto a esta “zona de larvas” (LACAN 1979, p.28) que é o inconsciente, que é a proximidade de um ato analítico junto ao sujeito, acenássemos ou apostássemos num saber já lá, ou a advir como saber, como articulação previsível e suficiente, para nos guiar ou garantir. A debilidade mental reside numa flutuação entre discursos por não se conseguir instalar firmemente em discurso algum; o que resulta em

se procurar, passo a passo, platonicamente, retirar do mental as molas de sua ação¹⁴. E a trapaça está lá onde se promete ao sujeito um saber que lhe pouparia seu próprio advento como sujeito e o custo do ato. Mais uma vez, então, espelhamento ou reinserção no mundo das representações.

Dispensando de saída qualquer escala decisiva no mundo das representações, dada a inadequação destas, relativamente ao trabalho analítico a fazer, o ensino analítico dirige-se, então, desde o início, não às potências mentais, potências anímicas, sempre individuais, já que alma é intimidade, mas ao sujeito do significante, sujeito ex-sistente entre um significante e outro. Em outros termos, sujeito ex-sistente no Outro. Em termos concretos, sujeito que advém no discurso, no laço social, no mal-entendido estrutural de toda e qualquer comunicação entre vários – ou mesmo entre dois apenas. O ensino analítico dirige-se, acolhe e convida, a quem somente responde e ex-siste a partir do laço social – sem anterioridade individual e substancial precedente – ou seja, dirige-se ao sujeito. E o ensino analítico, então, de certa maneira, pelo laço social que promove ou invoca, dá lugar, inauguralmente a cada vez, àquele a quem ele se dirige. Dirige-se então não a um intelecto ou a uma comunidade de intelectos, comunidade científica ou corporação de profissionais, reunião sempre aditiva de mônadas discretas já prontas ou pelo menos em si mesmas independentes e suficientes, mas a um sujeito ex-sistente no laço e pelo laço de ensino.

Ou seja, se o ensino analítico não se funda na suficiência do saber, do lado de quem ensina, e não visa ao saber, ele também não se dirige a nenhuma substância ou suficiência subjetiva:

¹⁴ Conferir a esse respeito o seminário de Lacan de 15 de março de 1972.

“Não há meio de me seguir sem passar por meus significantes, mas passar por meus significantes comporta esse sentimento de alienação que os incita a procurar, segundo a fórmula de Freud, a pequena diferença” (LACAN 1979, p.206)¹⁵

Donde então este projeto lacaniano de ensino em seminário e em Escola, ensino em palavra viva social e transferencialmente sustentada, como veremos mais abaixo.

Vemos, então, que o ensino analítico realiza-se numa linha oblíqua, certamente muito difícil de se delinear, pois que corta com todas as suficiências com que estamos acostumados a crer e a investir, na qualidade de habitantes imaginários do mundo das representações, na própria medida em que cremos e investimos em nossas suficiências anímicas, egóicas: nele o saber falta, a substância subjetiva falta, o futuro em plano ou desfecho previsível falta, o mestre e a cátedra faltam, uma pré-definição de ensino falta, qualquer suficiência falta.

Muito difícil de delinear, pois, concretamente, a participação em tal ensino traz a cada sujeito sua condição de sujeito a advir. Ora, um ensino analítico, então, sem exigir nada de ninguém, pressupõe e possibilita que um passo que é da ordem da castração seja, a cada vez, dado pelo sujeito: abrir mão das estabilidades do mundo das representações com todos os seus corolários – alma, saber, substancialidade, previsibilidade, suficiência. É nessa medida que vemos sempre Lacan, em seu Seminário, falar do que ainda precisaria ser feito, por aqueles que acorriam a seu ensino, para que este pudesse realizar-se como tal. É nessa medida que o vemos perguntar sempre por mais trabalho dos que o ouviam no seminário, sendo, em última instância, este o trabalho: advir no trabalho de um ensino para que este não restasse um ensino morto, dado, representado, ensino de representações e representação de ensino. É nessa medida também que o vemos questionar a formação psicanalítica de 1956 enquanto esta se fundava

¹⁵ E, imediatamente, Lacan passa a falar da tradução dada por Laplanche à *Vorstellungsrepräsentanz*, em pequena

numa base de Suficiências (cf. “*Situação da Psicanálise e Formação do Psicanalista em 1956*”):

“Eis porque daremos o nome de *Suficiência* ao *gradus*, ao único *gradus* da hierarquia psicanalítica. É que, ao contrário do que imagina um povo fútil com base apenas em aparências, essa hierarquia tem apenas um *gradus*, e é nisso que se fundamenta para se dizer democrática, pelo menos ao tomarmos esse termo no sentido que ele tem na cidade antiga, onde a democracia só conhece mestres/senhores.

A Suficiência em si mesma, portanto, encontra-se para-além de qualquer comprovação [épreuve]. Não tem que bastar [suffire] para nada, já que basta a si mesma [se suffit].

Para se transmitir, não dispondo da lei do sangue, que implica geração, nem da lei da adoção, que pressupõe a aliança, resta-lhe a via imaginária, que, por uma modalidade de fac-símile análoga à impressão, permite, por assim dizer, sua tiragem num certo número de exemplares em que o único se pluraliza.” (LACAN 1998, p.479)¹⁶

E se o ensino analítico pode atualizar tal exigência junto ao analista em formação é apenas na própria medida em que o saber-fazer clínico deste atualizará, igualmente, exigência, vinda da estrutura, de mesma ordem junto ao sujeito: a perda de sua substancialidade, previsibilidade, enfim, representabilidade¹⁷. Como, então, no ensino que o forma, o analista dispensaria de ele próprio perder sua substancialidade, previsibilidade, representabilidade, restando, em substância, à parte da experiência de enunciação que constitui o ensino ao qual ocorre?

O ensino analítico e os dispositivos em resposta que o realizam.

Se o ensino analítico nos propõe assim a perda de um lugar, o de substância anímica, e a perda do mundo de representações, ele deve nos conduzir a outro, pois não é um ensino u-

diferença à sua, que foi elaborada muito tempo antes em seu Seminário.

¹⁶ Colchetes introduzidos aqui, reproduzindo o texto original em francês.

¹⁷ A questão da exigência de trabalho no ensino analítico, que trabalharemos na seqüência imediata deste capítulo, é, na verdade, muito sutil. Quanto a ela, talvez não caiba palavra melhor do que aquela de Lacan na “*Proposição*”: “*não é suficiente a evidência de um dever para cumpri-lo; é pelo viés de sua hiância que ele [o dito dever] pode*

tópico. Não a um lugar de retomada substancial, anímica e representacional, pois não se trata de reparação à perda do lugar de substância – perda de ser a substância suficiente do lugar –, mas justamente favorecimento de um outro lugar, um lugar de trabalho.

Concretamente, ao menos, foi assim que a coisas se passaram com o ensino analítico de Lacan. Seu ensino teve como consequência, imprevista e não planejada, a perda de seu lugar junto à IPA, bem como perderam seu lugar os que se submeteram aos efeitos de seu ensino, e que se mantiveram fiéis e gratos a esses efeitos. A excomunhão foi consequência de seu ensino (LACAN 1979). O que o levou à fundação de uma Escola, como outra consequência ainda do mesmo ensino.

“É então a um grupo para o qual o meu ensino era demasiado precioso, inclusive essencial, a ponto de que cada um, deliberando, tenha marcado preferir sua manutenção à vantagem oferecida – isto sem ver mais longe, da mesma forma que, sem ver mais longe, eu interrompia meu seminário depois do mencionado voto – é a esse grupo com dificuldades para encontrar uma saída que ofereci a fundação da Escola.” (LACAN 1987, p.30)

Foi o compromisso de alguns com o ensino de Lacan que os levou a não se verem mais em condições de permanecerem na IPA, quaisquer que fossem as vantagens oferecidas, e que os levou ao impasse de restarem sem um lugar para dar consequência de transmissão e formação a esse ensino. A esse impasse Lacan respondeu com a fundação da Escola.

Ao se instituir, a Escola não poderia tampouco deixar de se fazer em consequência a este ensino: ela não poderia se estruturar nos mesmos moldes das Sociedades, pois o ensino que a originou era outro. Assim, sua estruturação institucional tentou realizar a própria linha-mestra desse ensino, isto é, o endereçamento ao sujeito que advém num trabalho em resposta ao próprio endereçamento que lhe é feito, e portanto advém pelo laço instaurado pelo discurso.

A Escola já começa a materializar institucionalmente o ensino analítico de Lacan

ser posto em ação”. (LACAN 1987, p.31).

quando ela, em seu próprio nome, não submete o ensino ao substancialismo ou corporativismo de profissionais ou *experts* previamente constituídos como tais, como fica sugerido nos nomes “sociedade” ou “colegiado”.

Mas não somente em seu nome de “Escola” como também em sua estruturação básica, a Escola, proposta por Lacan, orientava-se a partir das características que destacamos acima, próprias ao ensino analítico. Pois, a Ata de Fundação da Escola Freudiana de Paris, de 21 de junho de 1964, abre-se assim em seus primeiros parágrafos:

“Fundo – tão sozinho como sempre estive na minha relação com a causa psicanalítica – a Escola [...] Este título [...] representa *o organismo onde deve cumprir-se um trabalho* – que, no campo aberto por Freud, restaura a lâmina cortante de sua verdade [...]

Tal objetivo de trabalho é indissolúvel de uma formação [...] Quer dizer, estão habilitados com plenos direitos aqueles que eu mesmo formei, e *estão convidados todos aqueles que possam contribuir dando a essa formação a legitimidade da prova.*

Aqueles que vierem a esta Escola se comprometerão a realizar uma tarefa submetida a um controle interno e externo. Será a eles assegurado, em contrapartida, que nada se poupará para que tudo o que façam de valioso tenha a repercussão que merecer no lugar que lhe convenha.

Para a execução desse trabalho adotaremos o princípio de uma elaboração baseada num pequeno grupo [...] quatro é a medida certa. MAIS UMA, encarregada da seleção, da discussão e do destino reservado ao trabalho de cada um.” (LACAN 1987, p. 17) *itálicos nossos.*

Sublinha-se por si mesmo: a primeira palavra dita sobre a Escola não é “garantia de uma formação”. Nem mesmo é “formação” ou “ensino”. A primeira palavra é trabalho: “organismo onde deve cumprir-se um trabalho”. E qual trabalho? O de formação? O de garantir uma formação sob esta ou aquela característica conforme a um certo ensino, ainda que fosse o de Lacan? Não, não mesmo, e sim trabalho que “restaura a lâmina cortante” freudiana, isto é, trabalho de sustentar a transmissão da experiência freudiana. Tendo dito isso, a Ata de Fundação nos informa em seguida: “Tal objetivo de trabalho é indissolúvel de uma formação”. Onde entendemos que a formação vem exatamente por esse trabalho. A indissolubilidade afirmada entre formação e trabalho, porém, não apaga, bem mais, confirma, a originalidade

desta fundação: trata-se da fundação de uma instituição responsável pela formação analítica *na medida em que se trata da fundação de uma instituição responsabilizada pela sustentação, através de um trabalho, da transmissão da lâmina freudiana.*

Há uma novidade aí: a Escola não se funda como um lugar onde Suficiências cuidariam de uma formação necessária, e logo suficiente, de novos candidatos a Suficiências, e já Suficientes como candidatos – como ocorria na “psicanálise de 1956”, cujo único grau, em primeira e última instância, era a Suficiência. A Escola se funda como um lugar onde “deve cumprir-se um trabalho”.

Ora, tal afirmação não é feita em favor de nenhuma tergiversação: Lacan não se nega em seu lugar, é ele que funda (“tão sozinho como sempre estive”), e ele afirma mesmo que alguns já foram formados por ele – portanto, ele forma. Mas estes, e de um outro modo ele mesmo, estão convidados a um trabalho, aquele mesmo trabalho. E os demais, os que não foram já formados por Lacan, ou que simplesmente ainda não participaram de formação alguma, estão também convidados ao mesmo trabalho para então encontrarem, digo melhor, construir sua formação.

E neste convite também vemos uma radical novidade, pois tal convite é feito nestes termos: “*estão convidados todos aqueles que possam contribuir dando a essa formação a legitimidade da prova*”. Como assim? Não seria de se esperar, de uma organização institucional que localiza em sua tarefa de existência o trabalho de formação, que ela é que, primeiramente, se responsabilizasse em dar provas da legitimidade de sua formação aos candidatos a essa mesma formação? Mas o texto da Ata diz que são esses outros convidados que devem contribuir com a formação dando a ela a legitimidade da prova. Ou seja, a inversão vertiginosa poderia ser posta nestes termos: o suposto candidato à formação analítica na Escola *não a*

receberá, primeiramente, senão por dar a ela, à formação que ele receberá, a legitimidade da prova – prova de quê? prova, talvez, no mínimo, de sua própria candidatura a uma formação, pelo trabalho realizado em favor dela, ou antes, pelo trabalho, razão de ser primeira da Escola, em favor da sustentação da transmissão da lâmina cortante freudiana, sustentação essa que se verificará indissolúvel de uma formação.

Todas essas inversões de nossas expectativas ordinárias, habituadas pelos modelos de formação extra-analítica (formações universitárias e científicas sobretudo), podem ser verificadas na própria relação entre o ensino que Lacan então oferecia e o trabalho da Escola que ele propõe, tal como essa relação é descrita no “*Preâmbulo*”, outro documento importante para a Fundação da Escola Freudiana de Paris. Diz este texto:

“Pode-se levantar a questão, em primeiro lugar, da relação desta fundação com o ensino, que não deixa sem garantia a decisão de seu ato.

Ficará estabelecido que, *por mais qualificados que sejam os que estiverem capacitados para discutir esse ensino, a Escola não depende dele* e nem mesmo o ministra, já que prossegue lá fora.

Se, para *esse ensino*, com efeito, a existência de uma audiência que ainda não tomou sua dimensão foi revelada no mesmo movimento que *impôs a Escola*, é ainda mais importante marcar o que os separa.” (LACAN 1987, p.24) *itálicos nossos.*

Ou seja, o ensino de Lacan “*impôs a Escola*” – um lugar de trabalho de formação, e da formação de um trabalho de recuperação da lâmina cortante de Freud, para analistas e outros comprometidos com esse trabalho – no mesmo movimento em que constituiu uma audiência, a grande audiência do Seminário e de alhures, que ainda não havia tomado a dimensão do que esse ensino implicava. Nessa grande audiência, de que falaremos na próxima seqüência deste capítulo, não poderiam se instalar e desdobrar as implicações mais efetivas do ensino de Lacan, sendo esta a mais efetiva: a resposta de cada sujeito, com seu desejo e com seu efetivo trabalho, na transmissão da lâmina cortante freudiana. Ora, esta resposta de trabalho, acolhida e convidada pela fundação da Escola, justamente é um passo à frente relativamente à simples

reunião de “qualificados... capacitados para discutir esse ensino”. A Escola, imposta à existência por esse ensino e seus efeitos junto a uma audiência primeiramente anônima, não depende dele, não depende desse ensino, no sentido de não estar ela destinada, na proposta de Escola que Lacan sustentou na Ata de Fundação, a ficar reiterando, reproduzindo, ecoando, ruminando em saber¹⁸ este ensino: ela “nem mesmo o ministra”. A Escola não é uma auto-escola da teoria de Lacan ou da práxis analítica. Fundada, como consequência da existência de um certo ensino, o ensino analítico de Lacan, ela passa a se sustentar pela efetiva resposta de cada um àquilo para o que esse mesmo ensino aponta, confina: a simples ex-sistência do sujeito como *relais* de uma transmissão significativa em discurso e laço. E a Escola não é primeiramente um lugar de aprender ou apreender, conceitualmente, tal ex-sistência, mas de dar provas dela pelo trabalho. Lembremos que a Suficiência de 1956 não precisava ser suficiente para nada, bastava-se a si mesma, situava-se suficiente em si própria, “para além de toda prova”.

Lacan vai ainda mais longe nisso, ao afirmar, na *Proposição de 9 de outubro de 1967*, que qualquer proveito que possa advir para cada um na Escola estará na dependência do preço pago por cada um, nela, ao ensino que a funda e junto ao qual ela e cada um comparecem como uma resposta.

“É então a um grupo para o qual meu ensino era muito precioso [...] com dificuldades de encontrar uma saída que eu ofereci a fundação da Escola.

Nessa escolha, decisiva para aqueles que estão aqui, marca-se o valor da aposta. Pode haver aí uma aposta que tenha para alguns muito valor, a ponto de ser-lhes essencial, e é o meu ensino.

¹⁸ E a questão aqui não é aquela proposta por aqueles que acreditam numa oposição essencial entre, de um lado, a mera reprodução de um ensino (que, segundo a mesma crença, aconteceria mais em instituições analíticas) e, de outro, a originalidade e a inventividade na produção de um saber autoral (que, do mesmo modo, aconteceria mais nas universidades). Aqui se trata, antes, de provas de trabalho em comparecimento subjetivo à própria formação, e não de criações no saber (de fato ou imaginárias).

Se tal ensino é sem rival para eles, ele o é para todos, como o demonstram aqueles que se lançam aí, sem terem pago seu preço, ficando-lhes suspensa para eles a questão do proveito que lhes é permitido” (LACAN 1987, p.31).

Dito de outro modo, se para aqueles primeiros – que de tão comprometidos com o ensino de Lacan restaram sem lugar no Movimento Psicanalítico, na IPA, até que Lacan fundasse para eles a Escola –, se para esses resta a memória da dívida para com a Escola, para com o ato de fundação da Escola feito por Lacan, para os que vieram depois, e que não pagaram preço algum de perda de lugar institucional, resta em suspenso o próprio proveito que possam derivar de um tal ensino – até o momento em que, momento a repetir a cada vez, paguem por esse ensino e a esse ensino, perdendo algo de si, perdendo o falso Si do sujeito-substância suficiência.

Que ensino é esse que ao mesmo tempo é dito sem rival e cujo proveito, entretanto, está totalmente ligado ao preço que se pague por ele?

Ora, certamente, se se tratasse de um ensino de representações, um ensino de puro saber, tal paradoxo não se lhe aplicaria. Se se tratasse de um ensino que estivesse destinado a ser absorvido como um saber, ele bem o poderia ser, absorvido, a alto, baixo ou nenhum preço, como no ensino gratuito ou apenas monetariamente pago das universidades. Se, entretanto, de seu ensino Lacan afirma que ele não pode trazer proveito senão aos que pagaram ou paguem um preço por ele, ele o afirma na própria medida em que seu ensino é ensino de “nada”¹⁹ e que só se realiza como ensino na resposta sob a forma de trabalho que cada um dê a ele – na “legitimidade da prova” de que fala a Ata de Fundação.

¹⁹ “Lacan diz que o analista deve ensinar nada. Ele está falando da clínica, mas isso é válido também para o ensino e a transmissão, onde igualmente se deve operar em pura perda e a partir de um dizer” (ROCHA 2003, p.129).

A Escola, então, não depende da capacitação e qualificação para discutir o ensino de Lacan. Ela não é, primeiramente, um lugar para esse ensino ser ministrado, discutido, capacitada e qualificadamente, mas um lugar, primeiramente, para se responder a ele com o trabalho de cada um. Esta é a própria via de formação e o próprio proveito em formação que a Escola tem a oferecer a cada um, como também é a própria retomada da lâmina cortante de verdade do ensino de Freud, isto é, a própria via de transmissão de sua descoberta.

Seu funcionamento, básico, por cartéis, i.e., pela transferência de trabalho²⁰, proposto por Lacan, é uma resposta, talvez a única resposta compatível, ao ensino que deu origem a tal Escola, que a impôs. A proposta de uma Escola funcionando sobre uma base de cartéis - pequenos grupos de pessoas dirigidos transferencialmente a uma outra como MAIS UMA, a quem cabe a direção do trabalho, e todas elas dirigidas à Escola como a um lugar institucional maior de “controle externo” e “repercussão... que convenha” – é a proposta de uma formação como consequência e resposta ao ensino analítico sob o modo do trabalho, sob o modo da transferência de trabalho. Ou seja, é a proposta de uma consequência e uma resposta a esse ensino na forma de um laço social em que a ex-sistência de cada sujeito se realize e prove como trabalho e transferência de trabalho: um a um e um ao Outro, à Escola.

A Escola não garante a formação do analista, mas convida, os que se sentirem convidados, a realizar um trabalho que garanta a transmissão, advertindo-os que uma formação daí derivará na única medida do preço pago por ela.

O sentido então da, tão famosa, afirmação da autorização do analista “por ele mesmo” (LACAN 1998), sob a luz desses textos da fundação da Escola Freudiana de Paris, não é então o de uma autorização prévia, gratuita e universal de todo aquele que se queira dizer analista,

²⁰ Como veremos nas próximas seqüências.

mas o de uma subversão completa daquela expectativa por uma formação suficientemente garantidora, ordinariamente esperada como garantidora, pela absorção de um ensino ou de algum modelo imaginário fornecido, a alto ou baixo preço, por uma instituição Suficiente para tanto. O “analista se autoriza por si mesmo”, sob a luz desses textos, diz algo como: o analista é que autoriza, por um trabalho e por uma transferência de trabalho, por suas provas, a formação, a Escola, que garante que esse analista depende de sua formação.

No limite, conforme diz a “*Proposição sobre o Psicanalista da Escola*”, trata-se de identificar o “tornar-se responsável pelo progresso da Escola” com o “tornar-se psicanalista da sua própria experiência” (LACAN 1987, p.29).

Há um giro moebiusiano que faz que o analista, a advir em uma formação, já tenha estado lá pelas provas que ele tenha dado, enquanto as tenha dado, e por elas garantido a formação que o garante como oriundo dela. Há esse giro, e não a afirmação antecipada de que *somos todos analistas*, nem tampouco a afirmação adiada do analista, no ideal de uma Suficiência que *eu algum (não) é ainda*, ou *eu algum (não) é totalmente*.

Ou a formação analítica é garantida por esse giro ou o analista estará relançado, como nos dizia a “*Situação da Psicanálise...em 1956*” (LACAN 1998, p. 462), à “necessidade de reforço” junto à ciência, ao saber, conseqüentemente à corporação de *experts* e – considerando as peculiaridades da “ciência psicanalítica” – à reprodução imaginária de modelos de Suficiência; ou ainda – sem que esta via exclua a anterior –, o analista procurará sua garantia no mero diploma-objeto, fornecido e regulado por aquela representação do social que é a mais positivada, a mais objetivada, a mais protocolar, a mais anônima, ao mesmo tempo que a mais esvaziada de todo real e de toda experiência de laço, tal como é o Estado e seu instrumento universitário.

O ensino de psicanálise na universidade e nas universidades.

O ensino analítico, então, não é qualquer um. Tem um certo alcance e uma visada própria, traz consigo certas conseqüências, implica um certo voto, um certo endereçamento, uma certa aposta, da parte de quem o conduz e da parte de quem dele participa – e quem o conduz? e quem dele participa? –, que começa pela implicação desse ensino na experiência analítica, no que esta implica a suspensão de garantias, e que termina... nunca sabemos bem onde, nunca o sabemos de antecipado, pelo menos – e justamente por ele só se realizar como ensino pelas respostas que damos a ele.

Seu primeiro exercício, por tudo que já dissemos, e também pela sua primeira incidência histórica organizada, na história da psicanálise, é o exercício do ensino analítico a analistas, o ensino analítico na aposta maior da formação do analista e na sustentação da descoberta de Freud.

Mas, seja da própria obra de Freud, onde podemos, de certa forma, falar também em ensino, mesmo que aí se trate mais de comunicação por escrito, seja de certa estrita prática de ensino realizada por Freud em seu tempo, lembremos de suas conferências em universidades, seja das experiências de Lacan em falar, ensinar, para públicos circunstanciais não comprometidos com a psicanálise (por exemplo, congressos de psiquiatria), seja ainda, consideremos, do próprio seminário, na medida em que ele não se abria apenas àqueles que faziam a escolha por uma formação analítica, e nem mesmo apenas àqueles que se comprometiam com a descoberta freudiana a títulos diversos, seja finalmente as diversas experiências instauradas pelos demais analistas, aí incluído o ensino de psicanálise em cursos regulares em universidades, graduações e pós-graduações – em todas essas experimentações do

ensino da psicanálise, vemos que podemos distinguir pelo menos três distintos momentos do ensino de psicanálise: o ensino de psicanálise na formação de analistas e na Escola, isto é, o ensino analítico; o ensino de psicanálise como apresentação da psicanálise *ao* grande público ou *a um* grande público – apresentação da psicanálise ou de certa perspectiva analítica sobre tal ou tal questão; e, finalmente, o ensino da psicanálise nas universidades.

Na medida em que o laço social predominante, na modernidade, é o laço social universitário²¹, proponho chamar o segundo momento de “ensino de psicanálise” ou mesmo “ensino de psicanálise *na universidade*”, ainda que ele não se dê em instalações de uma instituição universitária de ensino, nem seja promovido por uma tal instituição.

Já a inclusão do ensino da psicanálise em cursos regulares de instituições universitárias de ensino superior caracterizaria um terceiro momento, que proponho chamar de “ensino de psicanálise *nas universidades*”. Assim, por exemplo, poderíamos até arriscar de nomear de ensino de psicanálise na universidade a fala de Lacan à TV, que ficou conhecida como “Televisão” (LACAN 1993). E, de outra parte, chamaria de ensino de psicanálise nas universidades uma supervisão dada por um analista a um estagiário em “psicologia clínica” em um SPA (Serviço de Psicologia Aplicada), como parte integrante de uma graduação em Psicologia.

Que diferenças tornam relevantes essa distinção e essas designações aos nossos olhos?

O que caracteriza o “ensino da psicanálise na universidade”?

“...quando eu estava em Milão, perante uma audiência muito menor que vocês [...] havia muitos jovens, muitos desses jovens que estão nisso que se chama “o movimento”, e havia também um personagem muito respeitável, e muito elevado, que parecia ser o representante deles. Sabe ou não sabe ele – lamentavelmente não pude perguntá-lo, porque somente depois eu soube que ele havia estado ali – sabe ou não sabe ele que, que estando nesse lugar o que ele quer, como todos os interessados nesse movimento, é

²¹ Ao menos se consideramos simplesmente os quatro laços “radicais” do capítulo 1.

devolver ao discurso universitário todo o seu valor? [...] E, então, meu Deus, *como fazer com um auditório novo*, e sobretudo se ele pode confundir-se?! *Tratei de explicar-lhes um pouco qual era meu lugar, minha história*, comecei por dizer-lhes que *meus Escritos eram, eram a publicação, que ele não deviam crer que nesses ele poderiam encontrar-me*. Lá estava também a palavra “seminário”, certamente. *Como fazer-lhes entender que o Seminário não é um seminário, mas sim uma falação minha com meus bons amigos, desde anos. Porém que houve um tempo em que, sim, mereceu esse nome, quando havia gente que intervinha! Isso me tirou de mim.*” (Seminário de 14 de junho de 1972 – itálicos introduzidos aqui.)

Alguns anos antes, também em seu Seminário, Lacan tinha dito:

“Interroguei-me sobre a maneira pela qual retomaria o fio, e de onde, hoje, partirei. Pensei comigo mesmo, por ter-me dado conta a partir de conversas com certas pessoas, de que não deixaria de ser interessante dar-lhes uma idéia das *conferências, conversas ou papos aos quais me dediquei em Bruxelas...* *Pode parecer-lhes muito sem cerimônia essa maneira de proceder, mas não tenho muito tempo, com o caminho que nos resta a percorrer, para deter-me em preocupações de professor.* Não é minha função. Até mesmo me desagrada ter de colocar-me em posição de ensinar, pois, *um psicanalista que fala diante de um público não iniciado adquire sempre um sentido de propagandista.* Se aceitei falar na Universidade Católica de Bruxelas, fi-lo num espírito de ajuda mútua e com fins de apoiar a presença e a ação daqueles que são nossos amigos e camaradas na Bélgica. Essa preocupação, evidentemente, não deve, a meu ver, ser sempre colocada em primeiro plano, porém em segundo. Encontrava-me portanto perante *um público, com certeza muito amplo e do qual tudo me deu a melhor impressão,* convocado pelo chamado de uma universidade católica... Como se poderia esperar de mim não usei de meias palavras, nem medi os termos...” (LACAN 1988, ps. 208/9 – itálicos introduzidos aqui)

Nesses dois episódios, vemos Lacan ser levado a comparecer a uma situação tipicamente universitária, independente de ela se dar em instalações de universidades. Bem poderiam ser conferências convocadas por um Jornal, por uma Rádio, e realizadas nas dependências de seu auditório; ou ainda por uma Igreja, e realizadas em um de seus templos; ou mesmo pela secretaria de cultura de uma prefeitura do interior, e realizada em um pequeno ginásio esportivo. Na verdade poderiam ser conferências convocadas e organizadas até mesmo por uma instituição analítica, interessada em destinar a um amplo público externo algum ensino e transmissão de psicanálise.

O que a caracteriza, então, como uma situação de ensino de psicanálise na Universidade é menos a instalação física, que não é de modo algum irrelevante, mas antes o encontro do ensino de psicanálise com o “público não iniciado”, o “auditório novo”. Essa condição, como pretendemos mostrar, já é suficiente para que a disposição discursiva, determinante previamente da incidência de cada palavra de ensino enunciada, determinante previamente da posição do sujeito no ensino, seja aquela disposição discursiva que conhecemos como discurso universitário. Isto é, essa simples condição instaurará a expectativa pelo autor, *expert* ou professor, a expectativa pela agência ou comando do saber, do lado do conferencista – com o seu corolário, a objetivação ou apequenamento do destinatário como platéia a ser trabalhada (o *a* no lugar do Outro, a instalação dos *astudados* – conforme vimos no capítulo 1). É, ainda, essa simples condição instaurará a expectativa por um sujeito-produto, ou seja, a expectativa de que os sujeitos presentes ao evento dali sairão melhorados – no caso, mais informados sobre a psicanálise. Expectativa essa que já instala, de algum modo, os sujeitos presentes na posição de meros sujeitos-produtos, resultados de um processo.

É claro que para “o personagem respeitável do movimento”, em Milão, o comparecimento ao prédio de uma instituição universitária era em si mesmo importantíssimo – “estando nesse lugar, o que ele quer é...devolver ao discurso universitário todo o seu valor”. Mas para Lacan, que nunca pretendeu retirar o valor do discurso universitário, nem devolver-lhe, que não acorria até àquele evento procurando a participação ao saber e ao prestígio do saber universitário – tal como fica evidenciado até mesmo pelo fato de que ele não pretendeu, na ocasião, promover sua obra, os *Escritos*, mas, muito ao contrário, julgou necessário advertir os jovens presentes de que nos *Escritos* eles não o teriam – para Lacan, a sua presença, e a de seu ensino, em um prédio de uma instituição universitária, por si mesma, não era o que se

realçava em primeiro lugar nesse encontro. O que se realçava em primeiro lugar, nesse encontro, era antes o fato de haver ali um “auditório novo”, e não somente por serem jovens. Como na segunda citação feita acima, a peculiaridade primeira e maior em jogo residia nesse “público não iniciado”. Assim é que, em Milão, Lacan sente a necessidade de primeiramente dirimir alguma “confusão” dos jovens à frente: vejam, não sou um autor. Em Bruxelas, similarmente, ele sente que aquela circunstância incomum a que estava submetido seu ensino – e circunstância incomum apenas para esse seu ensino, pois trata-se de circunstância bem comum a tantas falas públicas de saber, a tantas carreiras intelectuais –, a situação de falar a um público não iniciado, tendia a transformar seu ensino em propaganda, propaganda de psicanálise.

Em Bruxelas e em Milão, com mais de uma década de distância, vemos então Lacan observar, sublinhar, destacar o mesmo aspecto: a disposição discursiva desses encontros incidia previamente sobre as palavras, coisas e sujeitos nesses encontros – ou melhor, a estrutura discursiva organizadora daqueles encontros parecia sugerir, antes mesmo que se tomasse a palavra, que a comunicação seria possível e mesmo muito simples de se realizar, e que a agência do saber realizaria por si mesma o trabalho – em Milão, o encontro com o autor, já contido na obra à mão – em Bruxelas, a presidência silenciosa da tendência à propaganda, palavras de ordem e slogans convidativos. E tal disposição discursiva não é atribuída, por Lacan, primariamente, à posição subjetiva do público presente ao encontro (“um público... do qual tudo me deu a melhor impressão”), nem mesmo às intenções de quem organizou o encontro, a universidade católica, mas ao simples encontro entre a oferta de um ensino de psicanálise e um amplo público não iniciado. Por isso mesmo, talvez, vemos, nos dois encontros, Lacan tornando manifesto ao seu público não iniciado o que faz problema à simples

e automática comunicação do saber (“não deveriam crer... que poderiam encontrar-me”; “não usei de meias palavras, nem medi os termos”).

Ora, o que é um auditório novo, o que é um público não iniciado? De que maneira sua presença é que constitui a peculiaridade desse momento do ensino de psicanálise? Em que medida seu simples comparecimento com a demanda por ensino de psicanálise caracteriza o que chamo aqui o “ensino de psicanálise na universidade”? Que trabalho de escuta tal público exige no ensino da psicanálise?

Primeiramente, é preciso considerar, esse auditório novo, público novo, não é um público *tabula rasa*, não é um público novo em si. Não se trata de orelhas *in natura*, mas sim de um público já iniciado, melhor, já constituído como público por outros discursos. Um auditório novo para a psicanálise, mas talvez já bem maduro em outros discursos.

Para defini-lo, apenas em sua relação com o ensino da psicanálise, podemos dizer que um público não iniciado é aquele público que demanda o saber psicanalítico como um conhecimento comunicável. Ou, mais exatamente, um público que nem bem “demanda” o saber psicanalítico, sua comunicação, mas que não tem mesmo nenhum motivo, de princípio, para tomá-lo como outra coisa que não um saber pronto e comunicável, e que, até mesmo, tem muitas razões implícitas – aquelas razões internas a sua discursividade constitutiva – a esperar a transmissão psicanalítica sob esta forma. Então, um público que está proposto ao ensino da psicanálise²², segundo o laço social universitário, tal como o temos definido desde nosso primeiro capítulo.

²² Talvez seja melhor dizer assim, “está proposto”, mais do que dizer “se propõe”, posto que não há intencionalidade comandante aí, mas estruturação discursiva e social, anterior às próprias posições subjetivas que se forjam nela, e que advém da própria dinâmica ou rotação dos discursos.

Esse público não iniciado não é, de modo algum, inadequado ao ensino da psicanálise, como aliás é óbvio constatar tanto se nos damos conta de que é a ele que se dirige primeiramente a obra de Freud, quanto se o tomamos como coextensivo à própria Cultura, ou pelo menos como uma importante metonímia dela, aportando ao ensino da psicanálise. Ora, a psicanálise, enquanto tem existência discursiva, estará sempre dizendo e existindo, e sendo demandada a dizer e ex-sistir junto à Cultura, ou na Cultura. Aliás, o que seria estar fora dela? Que exterioridade seria esta?

O auditório novo não constitui, portanto, de modo algum um público inadequado ao ensino psicanalítico. O que ele impõe ao analista que ensina, porém, é primeiramente um trabalho de reconhecimento de sua discursividade constitutiva, das linhas de força que o constituem, que o submetem – que ele, o dito público, por conseqüência, também transmite – e que vêm, inercialmente, então, pelo menos num primeiro momento, tender a condicionar o próprio ensino que seria novo. Por exemplo, Lacan vê em Bruxelas que o efeito de propaganda vem como o que tentar colar-se ao seu ensino. E ele parece ter voltado a Paris trazendo uma inquietação, uma reflexão, uma meditação sobre o que foi aquela situação para seu ensino, a ponto de ter falado dela a seu Seminário.

Freud também era sensível às particularidades desta situação, que estou chamando aqui de ensino de psicanálise na universidade. Temos um exemplo muito eloqüente do exercício de seu ensino em tal circunstância nas “*Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*” (FREUD 1917/1976). Vejamos como ele próprio pode nos informar o que está em questão no ensino da psicanálise – junto a esse auditório novo, esse público não iniciado – pela própria maneira como se dirige a ele, pela própria maneira como sustenta aí a sua práxis de ensino.

O que interessa no texto dessas Conferências não é tanto a fidedignidade jornalística de cada palavra e da própria situação, já que o registro foi feito aqui a partir da “memória fonográfica” do próprio Freud (cf. nota do editor inglês, p.16), mas interessa sobretudo verificar o que ele julgava oportuno registrar de sua intervenção de ensino junto a um público externo, nesses encontros de verão na Universidade de Viena, e, através da publicação, junto ao grande público leitor igualmente não iniciado.

Não se trata de um curso regular, digo, não se trata de uma disciplina de psicanálise dentro de um curso, por exemplo, de medicina, modalidade de ensino de psicanálise aventada por Freud em seu *Sobre o Ensino de Psicanálise na Universidade* (Freud 1919/1976), e em relação à qual ele diz bem outras coisas. Trata-se de um ciclo de conferências, dadas em dois períodos intercalados, que repetia já outros ciclos de conferências que tinham se dado na mesma universidade. Algo semelhante ao que em nossas universidades de hoje chamamos de cursos de extensão. Atividade de universidade em extensão, também no sentido que falamos em psicanálise em extensão, e que, no caso dessas conferências vienenses, partiu e se deu dentro de uma instituição universitária de ensino superior, mas que, como dissemos antes, poderia perfeitamente ser organizada por qualquer instituição que se interessasse em promover o acesso informativo à psicanálise, a comunicação da psicanálise, a um certo público externo ao círculo de praticantes ou candidatos a praticantes da clínica analítica.

Ora, vemos Freud se dar conta perfeitamente, e também fazer sua audiência se dar conta, das propriedades desse encontro: a psicanálise e o chamado público não iniciado, a psicanálise e a extensão universitária. Ele diz de saída: não sei bem com quem falo e terei de tomá-los como um público não iniciado em psicanálise, dado o título dessas conferências. A partir desse primeiro instante, Freud começa a apontar numerosas diferenças (“numerosas

coisas se passam de forma diferente”, FREUD 1917/1976, p. 27) com que seu público deverá se deparar nesse encontro com a psicanálise, contrariando certas expectativas que ele, Freud, não ignora que vigoram em seu público não iniciado: em psicanálise, diz ele, diferentemente do que fazemos no resto da clínica médica, mostramos ao paciente as dificuldades “do método” (p. 27); suspendemos a promessa de êxito; mantemos uma conduta “aparentemente obstinada no erro” (p.27); não podemos ver as coisas de que falamos (p.28/9); e mesmo um relato é essencialmente inadequado (p.29); ademais, os parentes do doente não se mostram satisfeitos mesmo quando o tratamento está simplesmente seguindo seu curso necessário (p.29); etc.

Até aí, então, poderíamos ainda dizer que Freud nada mais faz do que tratar seu público não iniciado como um público leigo, não preparado, dada a própria extremada novidade de uma nova ciência, a psicanálise. Mas Freud diz, em acréscimo, que esse seu público está também, como o que, contra-preparado para a psicanálise:

“toda a tendência de sua educação prévia e todos os seus hábitos de pensamento estão inevitavelmente propensos a fazer com que se oponham à psicanálise, e quanto teriam de superar, dentro de si mesmos, para obter o máximo de vantagem dessa natural oposição” (FREUD 1917/1976, p.28).

E esta contra-preparação, que nesse primeiro momento é ainda apenas atribuída à educação recebida, é em seguida enraizada por Freud, de um modo mais profundo, no que nos põe no mundo:

“Não considerarei os senhores, ou sua educação, ou sua atitude mental, responsáveis pela próxima dificuldade. Duas das hipóteses da psicanálise são um insulto ao mundo inteiro e têm ganho sua antipatia. Uma delas encerra uma ofensa a um preconceito intelectual; a outra, a um preconceito estético e moral. Não devemos desprezar em demasia esses preconceitos; são coisas poderosas, são precipitados da evolução do homem que foram úteis e, na verdade, essenciais” (FREUD 1917/1976, p. 34)

E se já não bastasse em apontar as diferenças surpreendentes da psicanálise, em relação a tudo o que sua audiência conhecia até ali, se já não bastasse que todos os conhecimentos e expectativas intelectuais e civilizatórias contra-preparassem seu público, constituindo-o como

essencialmente resistente à psicanálise, contra-preparação alimentada pela educação e por um nível de forja mais infra-estrutural do que ela, se já não bastasse ainda, após o devido pedido de licença, Freud dizer que trataria seu ensino como uma extensão de sua clínica (“Não se aborreçam então se começo por tratá-los da mesma forma como a esses pacientes neuróticos”, p. 27) – introduzindo então a psicanálise em extensão lá onde era esperada a extensão universitária – se já não bastasse tudo isso, Freud, ainda mais, simplesmente desencoraja, ou melhor, digamos que ele como o que desencoraja que seu público não somente pense em abraçar esta práxis, a psicanálise, como até mesmo que retorne a ouvi-lo numa segunda conferência: “Seriamente eu os advirto de que não me venham ouvir uma segunda vez.” (p. 27).

Inicialmente, Freud tenta advertir seu público do alcance muito modesto a esperar dessas Conferências. Ele faz uma ‘promessa’ – trata-se de uma promessa negativa:

“Não posso, certamente, predizer quanto entendimento de psicanálise obterão das informações que lhes dou, contudo *posso prometer-lhes isto*: que, ouvindo-as atentamente *não terão aprendido* como efetuar uma investigação psicanalítica ou como realizar um tratamento” (FREUD 1917/1976, p.28)

Ato contínuo a essa ‘promessa’, ele acrescenta uma adversativa, uma ressalva:

“No entanto, na hipótese que um dos senhores não se sentisse satisfeito com um ligeiro conhecimento de psicanálise, mas estivesse inclinado a entrar em relação permanente com ela, não apenas eu dissuadiria de agir assim, como ativamente também o admoestaria para não fazê-lo” (FREUD 1917/1976, p.28)

Evidentemente, nada nessa apresentação inicial das Conferências feitas por Freud tem o caráter de um refugio ou de uma desistência. Em toda sua enunciação passa o acolhimento e o respeito pelo interesse por “uma nova parcela de conhecimento” (p.28) de seu público presente, bem como seu desejo pelo ensino. Esse acolhimento, aliás, se traduz por todas as Conferências, sobretudo aquelas do primeiro período, no que nelas Freud mantém um permanente, atento e até mesmo minucioso trabalho de responder às objeções que vinham aparecendo – é ele mesmo, aliás, que nos revela, no segundo período, que as objeções respondidas naquelas primeiras

conferências eram objeções nascidas e acolhidas por sua escuta durante o próprio período das conferências:

“Naquela época [primeiro período das conferências], fiz questão de jamais dar um passo sem estar de acordo com o julgamento dos senhores; foram muitas as coisas que debati com os senhores, e dei acolhida às suas objeções – de fato reconheci-os e ao seu “senso comum” como fator decisivo” (Freud 1917/1976, p. 289) – colchetes introduzidos aqui.

Mas, mantendo o desejo e o acolhimento às Conferências, ele reconhece, em suas últimas palavras dessa primeira conferência, que ela impôs a sua audiência algo como o que um Rubicão a atravessar:

“Essas, pois, são algumas das *dificuldades que se erguem contra o interesse dos senhores pela psicanálise*. São, talvez, mais que suficientes *para um começo*. Porém, *se puderem vencer a impressão que lhe causam, prosseguiremos.*” (FREUD 1917/1976, p. 37) – itálicos introduzidos aqui.

Esse procedimento da primeira conferência é repetido, de certa maneira abrandada, em todas elas. Entretanto, na conferência de número XVI, ou seja, a primeira do segundo período de verão, a primeira do segundo ano das Conferências, esse procedimento, de certo modo, é ainda, surpreendentemente, acrescido de um grau. Após apenas três frases, sendo que a primeira é de boas-vindas (“Alegra-me vê-los novamente...”, p. 289), a segunda recorda o que foi feito até ali (“No ano passado, falei-lhes de... atos falhos e sonhos”, p. 289), a terceira apresenta o conteúdo do novo período de trabalho (“Este ano,... fenômenos da neurose”, p.289), Freud retoma as advertências, com o acréscimo de uma nova: o universo da neurose, da clínica analítica, exigirá que ele, Freud, não possa mais dar o mesmo tipo de acolhimento às objeções que ele havia dado no período anterior, quando o tema das conferências era o ato falho e o sonho. Pois, ele explica, faltando à sua audiência a clínica laboriosa de anos que ele próprio havia realizado, de que valeriam aos seus ouvintes os simples raciocínios críticos:

“...de que serve o melhor raciocínio, se este não está acompanhado da familiaridade com o conteúdo do que se ajuíza?” (FREUD 1917/1976, p.289)

E, então, após advertir também que tal circunstância não poderia ser respondida pela expectativa ou realização de “conferências dogmáticas” (p.289), Freud indica como caminho a ser tomado por sua audiência – diante dessa dificuldade de ela nesse período ter de acompanhar um ensino para o qual, de maneira ainda mais acentuada, ela estava despreparada e contra-preparada – , aquele mesmo caminho que deve tomar o paciente de uma análise, ou seja, o caminho do trabalho do significante, o trabalho do sujeito pelo significante:

“Se, em decorrência da falta de conhecimento do material, os senhores não estão em condições de emitir um julgamento, não deveriam nem acreditar, nem rejeitar. Deveriam ouvir atentamente e *permitir que trabalhe nos senhores aquilo que lhes digo*²³. Não é tão fácil adquirir convicções; ou, se estas são alcançadas facilmente, logo se revelam sem valor e incapazes de resistência... De que servem então, na esfera do intelecto, essas convicções súbitas, essas conversões-relâmpagos, essas rejeições instantâneas? Não está claro que o *coup de foudre*, amor à primeira vista, deriva da esfera dos afetos? Nem mesmo dos nossos pacientes exigimos convencerem-se da verdade da psicanálise, no tratamento, ou aderir a ela. Tal atitude, freqüentemente, levanta nossas suspeitas. A atitude que neles achamos mais desejável é a de um benévolo ceticismo. Assim, também os senhores devem esforçar-se por deixar que os pontos de vista psicanalíticos amadureçam tranqüilamente nos senhores, junto com a visão popular ou psiquiátrica, até surgir a oportunidade ambas se influenciarem reciprocamente, de uma competir com a outra e de se aliarem no rumo de uma conclusão.” (FREUD 1917/1976, ps. 289/90) – itálicos introduzido aqui.

Freud reinsere assim permanentemente as dificuldades que o ensino da psicanálise deve encontrar, e os recursos com os quais esse mesmo ensino deve contar, no dinamismo próprio a que a subjetividade é levada a responder no interior do dispositivo analítico: resistências e o deixar-se trabalhar pelo significante. E ele aponta mais uma vez a presença entre ele e as expectativas que sua audiência carrega – ou antes, que carregaram sua audiência até ali – de uma barreira, uma descontinuidade, não solucionável pelos simples recursos da comunicação e da clareza, por parte de quem traz o ensino, ou pelos recursos do entendimento, por parte de quem recebe o ensino (“de que serve o melhor raciocínio...?”). Seu ensino, então, não pretende

²³ A ESB diz “permitir que **atue** nos senhores o que lhes digo”; mas a tradução de Amorrortu Editores (FREUD 1917/1979) oferece-nos este “trabalhe”, com que prosseguiremos.

contar com as virtudes do saber – clareza, comunicabilidade e demonstração –, para resolver ou suspender aquelas dificuldades que não somente esse ensino prevê erguerem-se, mas que esse ensino até mesmo julga que, de algum modo, devem erguer-se, na medida em que um ensino de psicanálise no qual não se fizesse, vivamente, a experiência das próprias forças em conflito que comparecem a uma análise não seria mais um ensino de psicanálise. Seu ensino é já desde o início exercido ensinando o caráter estrutural e poderosamente persistente (“...Não devemos desprezar... são coisas poderosas... mantida por forças afetivas” p.34) dessas dificuldades, enquanto exprimem no nível do ensino as forças constitutivas do próprio inconsciente, e remetendo-as não às curativas virtudes sublimes da razão – nenhum apelo aqui ao poder resolutivo da razão crítica de cada sujeito autônomo ou à sutilezas da dialética –, mas antes ao paciente trabalho de uma sujeição ao significante e à transferência (“...permitir que trabalhe nos senhores aquilo que lhes digo”, p. 289).

Freud remete o trabalho decisivo ao sujeito do inconsciente, no próprio contexto de ensino de psicanálise à Cultura, à Universidade, ao novo público não-iniciado. Novo público, público não-iniciado, como vimos, não quanto aos conteúdos, simplesmente, trazidos pelo ensino de psicanálise, mas quanto ao que está implicado na própria transmissão dessa descoberta, no acionamento do trabalho de sujeito que ela implica. Público, entretanto, velho e *expert*, numa forma de transmissão simplesmente comunicativa, expectante, endereçada somente ao entendimento.

O que podemos concluir então? Talvez apenas possamos chegar a algumas observações, a partir de um curto paralelo entre o ensino da psicanálise na universidade e o problema das relações da psicanálise com a ciência. Na verdade, trata-se mais do que um paralelo, pois

“Será preciso dizer que na ciência, ao contrário da magia e da religião, o saber se comunica?

Mas devo insistir em que não é apenas porque é esse o costume, mas porque a forma lógica dada a esse saber inclui o modalidade da comunicação como suturando o sujeito que ele implica.

Tal é o primeiro problema levantado pela comunicação em psicanálise”. (LACAN 1998, p. 891)²⁴.

Na universidade, na universidade em extensão, na Cultura, ou, enfim, para dizê-lo de outro modo, junto ao público não iniciado, junto a um novo auditório, o ensino de psicanálise respeita e conta tanto com o interesse desse público por uma “parcela de novo conhecimento”, ou seja, respeita e conta com a inspiração e a lógica científica desse público, quanto com os impedimentos estruturais para um simples e harmonioso encontro entre essa boa disposição iluminista e o que está implicado na descoberta psicanalítica. Ou seja, no exercício do ensino de psicanálise em tal contexto, a exigência de trabalho, ou, podemos mesmo dizer, o “impasse” é aquele mesmo descrito por Lacan na relação da psicanálise com a ciência, no mesmo texto que acabamos de citar:

“Quanto ao que ocorre com a ciência...

Abordá-la-ei através da estranha observação de que a prodigiosa fecundidade de nossa ciência deve ser interrogada em sua relação com o seguinte aspecto, no qual a ciência se sustentaria: que, da verdade como causa, ela não quer-nada-saber.

Reconhece-se aí a formulação que dou da *Verwerfung* ou forclusão...

Sem dúvida, o que dissemos das relações da *Verwerfung* com a psicose, especialmente como *Verwerfung* do Nome-do-pai, vem aí opor-se, aparentemente, a essa tentativa de demarcação estrutural.

No entanto, quando percebemos que uma paranóia bem sucedida apareceria igualmente como o encerramento da ciência, caso a psicanálise fosse chamada a representar essa função, e quando, por outro lado, reconhecemos que a psicanálise é essencialmente o que reintroduz na consideração científica o Nome-do-Pai, reencontramos aí o mesmo impasse aparente, mas temos a sensação de que a partir desse mesmo impasse progredimos, e de que podemos ver se desatar em algum lugar o quiasma que lhe parece criar obstáculos.” (LACAN 1998, p.889).

A ciência e a sociedade moderna, que tem na ciência sua referência mais segura e autorizada de saber e de intervenção, fundam-se numa forclusão daquilo mesmo que a psicanálise reintroduz, fundam-se na forclusão da verdade como causa e na sutura do sujeito.

E a psicanálise promove a reintrodução simbólica do que foi foracluído e a reabertura do que foi suturado no mesmo passo da “consideração científica” do próprio significante que é o maior candidato à foraclusão. Entretanto, esta consideração científica de modo algum se realiza à maneira de um bom acabamento da ciência, como seu encerramento, como se a ciência reincluisse em suas formalizações, pelas mãos da psicanálise, nesse caso com estatuto inequívoco de ciência do sujeito, o que ela própria, a ciência, foracluíra: caso em que identificaríamos simplesmente, e sem ironia, a psicanálise e a paranóia, então bem sucedida. Há um quiasma, então, que faz cruzar, sem integrar, a exigência de cientificidade, intrínseca à psicanálise, com o que, igualmente intrínseco à psicanálise, esta tem de mais heterogêneo à ciência, representado neste texto pela dimensão da causa e da verdade. Um verdadeiro impasse, “mas temos a sensação de que a partir deste mesmo impasse progredimos”.

O ensino de psicanálise na universidade, isto é, o ensino de psicanálise junto a um grupo que se configure como simples metonímia da sociedade moderna, constituída como esta é por uma referência primeira à racionalidade científica e aos objetos da ciência, acolhe e dá consequência às exigências da comunicação científica “ao grande público”, as exigências da extensão universitária; dito de outro modo, o ensino da psicanálise, nesta modalidade que por agora abordamos, o ensino de psicanálise na universidade geral da Cultura, inscreve a descoberta freudiana na Cultura científica de nossa maior organização social. Mas de modo algum como um acabamento dessa Cultura, como se nela e por ela pudesse ser incluído aquilo mesmo que, por foracluí-lo, ela se faz tal Cultura, uma cultura da ciência. Caso em que o ensino psicanalítico na universidade da Cultura seria uma aprendizagem bem sucedida de psicanálise,

²⁴ Final de “*A Ciência e a verdade*”.

por se dirigir primeiramente aos entendimentos, por favorecer, a todo preço, em primeiro lugar e sempre, a comunicação, o acesso informativo, e por contornar qualquer presença do sujeito e das injunções próprias ao inconsciente. Por isso que, ao contrário, é o “impasse”, e também o que sentimos como um progresso a partir deste impasse, que dirige desde o início esse mesmo ensino de psicanálise no seio de nossa Cultura universitária, ou seja, o que aqui chamo de ensino de psicanálise na universidade – pelo menos tal como vimos Freud fazê-lo.

Vimos Freud progredir o tempo todo sob e a partir do impasse dessas duas exigências: uma exigência, oriunda do laço macro-social, por uma “nova parcela de conhecimento” dirigida à Psicanálise; outra exigência, oriunda do real, do incomunicável do que está em jogo em sua descoberta (incomunicável no sentido do “não é articulável” de “*Subversão do sujeito e dialética do desejo*” LACAN 1998, p.819). E vimos Freud progredir, sob e a partir do impasse contido no quiasma dessas duas exigências, sem prometer nenhuma integração delas, mas apenas trabalhando sob os momentos de seus pontuais cruzamentos, fazendo deslizar uma sob a outra.

Lembremos, ainda, o que Lacan observa, logo ao início de seu “*A Situação da Psicanálise... em 1956*”: que há uma “reverência ambígua” concedida ao psicanalista no “crédito... que a ciência nos atribui” (LACAN 1998, p.462).

Reconheçamos: essa reverência, ambígua que seja, foi conquistada primeira e talvez unicamente por Freud e sua obra. Freud dirigiu-se à comunidade científica, desde o início, com o desejo de fazer autorizar a psicanálise junto a ela. E por “comunidade científica”, a que ele se dirigia, não devemos entender unicamente o conjunto, senso estrito, de cientistas, mas toda a sociedade moderna enquanto esta se põe como sociedade referida à razão científica. Freud conquistou – de uma maneira que não podemos deixar de sublinhar o caráter surpreendente,

embora o esqueçamos freqüentemente, simplesmente por já ser um fato estabelecido, conquistado – um lugar para a descoberta do inconsciente junto, exatamente, a esta sociedade que tem sua referência, de ordinário, preeminentemente na ciência; e conquistou, assim, um lugar junto à própria ciência, haja visto a reverência que esta lhe outorga.

Reverência ambígua, entretanto, como temos visto a propósito do ensino da psicanálise na universidade, como Freud mesmo nos apontou em suas conferências, pois a ciência e sua sociedade (isto é, cada um de nós), de algum modo, logo percebem, também, que há aí, na psicanálise, um outro discurso, descompletante para ambas.

Essa ambigüidade necessária – que não pôde ser, digamos, percebida pelos analistas de 1956 em seu caráter estrutural – levou-os a serem tomados, diz Lacan na seqüência imediata de “*Situação da Psicanálise...*”, por uma “necessidade de reforço” desse crédito (LACAN 1998, p.462) – muitas vezes apelando a noções oriundas das ciências humanas, com o fim de aproximar a psicanálise do cientificismo universitário de seu tempo, e, por tabela, o analista do cientista²⁵. Mas isso, não somente quanto ao conteúdo; pois, quanto à forma, isto é, quanto à transmissão, esse apelo a noções na perspectiva de uma necessidade de reforço, do crédito que a ciência nos outorga, deu lugar a um ensino de psicanálise sob os moldes, a ética e a discursividade da *cathedra*, ainda que no interior da Sociedades Psicanalíticas.

Todo o esforço de Lacan a partir desta observação foi o de mostrar como um ensino de psicanálise devia dispensar essa “necessidade de reforço”, por reconhecer, e até mesmo invocar, o caráter estrutural dessa reverência ambígua que a ciência e a Cultura da ciência outorgam à

²⁵ Lacan cita, nesta passagem, como exemplos as noções de reflexo condicionado, neurose animal e frustração. Se as duas primeiras são claramente “devaneios” (LACAN 1998, p.462), quando estendidas à psicanálise, a última não é menos estranha a Freud. Pois *Versagung*, ordinariamente traduzida por frustração, “implica renúncia, e se destaca portanto de toda diferença do simbólico com o real” (LACAN 1998, p.463). Sem a introdução da diferença própria aos registros do real e do simbólico, que lugar podemos dar à *Versagung* descoberta por Freud? Os

psicanálise, e a seu ensino. Todo o esforço de Lacan foi o de mostrar, então, como este ensino, sobretudo quando destinado à formação do analista, ensino que estamos chamando aqui de “ensino analítico”, deveria contar não somente com os conceitos analíticos poderosamente articulados, não somente com uma poderosa articulação de conceitos analíticos, mas com um outro funcionamento na esfera do laço social no ensino, e com uma outra resposta do sujeito, como vimos a propósito da Escola e veremos ainda na próxima seqüência.

O ensino analítico e o ensino de psicanálise: por onde passa a diferença?

A questão se põe, ainda e forçosamente, a essa altura: onde passa a diferença entre o ensino em Escola (ou, como o tenho chamado aqui, ensino analítico) e o ensino de psicanálise a um público “não iniciado” (ou, como o tenho chamado aqui, ensino de psicanálise na universidade)? Podemos falar – mais importante aqui do que tentar estabelecer objetivamente – de uma diferença a levar em conta? Afinal, o ensino analítico não se defronta ele também com as mesmas arestas estruturais descritas acima, a propósito do ensino de psicanálise na universidade? Freud, por exemplo, deixou de encontrar aquelas mais profundas resistências que ele descreve nas *Conferências Introdutórias* junto ao seu Comitê (JONES 1989, v. 2, p.161)? Lacan, em sua Escola, não apontou o tempo todo justamente a presença de obstáculos semelhantes (LACAN 1987)?

Certamente que não é por qualquer superação ou desaparecimento do “impasse”, característico do ensino da psicanálise na universidade, que teremos o ensino analítico. O ensino analítico não é, de modo algum, aquele que não mais se defronta com o despreparo e a

“conceitos [analíticos], poderosamente articulados entre si, não correspondem a nada que se dê imediatamente à

contra-preparação de seus destinatários. O que o distingue não é a ausência de um e de outra, mas o que esse ensino aporta a eles. O ensino analítico aporta um “convite” a que o despreparo e a contrapreparação, eles próprios, se responsabilizem pela transmissão analítica.

A sua audiência nova e curiosa, das Conferências, Freud solicitou que ela simples e inconclusivamente escutasse, que lhe concedesse, como faria um neutro pesquisador, ao menos o favor da consideração científica; que ela, ademais, já bem além do que se pediria a um qualquer neutro pesquisador, deixasse que aqueles significantes a trabalhassem, sem ela se apressar a recusar ou aderir – trabalhassem através dela, atravessando-a, como o faz um sujeito em trabalho de transferência, na clínica analítica. Lacan, igualmente, em Milão, pediu a atenção de seu público anônimo para uma inusitada afirmação, em se tratando de um “autor” em palestra pública: vocês não me terão em meus escritos, vocês não me terão no meu livro.

Já não são propostas muito usuais na extensão universitária. Mas o ensino analítico vai ainda mais longe: lembrando ao sujeito que ele é aquele que advém entre um significante e outro, que ele não tem outra subsistência senão esta; lembrando que há uma transmissão da lâmina cortante de Freud a se sustentar, e que, justamente, por anti-intuitivo que seja, tal lâmina é desejada por aqueles que acorrem à práxis ou ao discurso analítico – pois sem ela já não há mais psicanálise efetiva – , lâmina que, por não ser aquela feita de simples aço e saber, não se mantém sem que alguém a diga, e que a bem diga, e não por dizê-la toda; lembrando coisas assim – o ensino analítico, pondo em ação mais a hiância do que a evidência do dever, como foi dito por Lacan na “*Proposição*” (LACAN 1987, p.31), passa ao próprio sujeito que demanda o ensino, na própria medida dos seus meios, dos meios de sua demanda, passa ao próprio sujeito, e concretamente, a responsabilidade pela transmissão – sem que o próprio ensino se omita de

realizar o controle dessa transmissão. Sem que seja o caso de ele, o sujeito, ser antecipadamente autorizado por esse ensino como seu *enseigneur*, como primeiro e último responsável pelo próprio ensino, ao sujeito é apresentado, isto sim, o que é exigência de estrutura: não há transmissão sem que um sujeito se deixe representar, i.e., advir no e pelo hiato entre um significante e outro, como simples *relais* dessa transmissão, perdendo “substância subjetiva”; e, concretamente, dando conseqüência prática a tal condição, não há a transmissão do ensino analítico se, junto ao ensino do qual se quer retirar conseqüências efetivas e concretas – tais como a sustentação da práxis analítica ou do discurso analítico –, não haja o efetivo, prático e concreto trabalho do sujeito. E não se trata aí apenas do trabalho, digamos, intrapsíquico, associativo (no sentido da associação livre), perlaborativo e até mesmo enunciativo, implicado num trabalho de transferência *lato sensu*. Mas trata-se, sim, do trabalho no e pelo próprio laço social que sustenta o ensino. Bem o testemunharam o “fazer juntos” presente ao primeiro e aos primeiros seminários, como também a proposta do cartel, na qualidade de funcionamento de base da escola, na qualidade de associação de sujeitos para um trabalho institucional.

Ao ouvinte do ensino de psicanálise na universidade o psicanalista propõe uma certa suspensão das conclusões e das premissas de hábito e, quem sabe?, deixar trabalhar o significante, o que já está implícito naquela certa suspensão. O analista propõe a sua audiência, por sua própria enunciação, que ela suporte o endereçamento da palavra de ensino ao sujeito e não ao entendimento, à recognição; que ela suporte um endereçamento, portanto, uma atualização do que é fundamental à estrutura da palavra: falar é falar a alguém; que ela suporte o endereçamento lá onde se esperaria o simples funcionamento da uma comunicação. Mas o ensino analítico, além de igualmente requerer a mesma aposta, não pode se dar como tal sem que o sujeito que nele encontre um ensino se responsabilize praticamente, concretamente,

efetivamente, socialmente, até institucionalmente, em sustentá-lo, isto é, em fazer dele uma transmissão através de uma participação, instituinte, numa transferência circulante do trabalho, mão a mão, um a um. O “fazer juntos” do seminário 1 e o cartel, a proposta do cartel como órgão de base da Escola, não parecem ter menor alcance.

O ensino analítico, quando tem chance de se configurar mais extensamente, é um ensino que rompe com a divisão de trabalho própria ao discurso universitário – onde uns ensinam e outros aprendem, ou melhor, onde uns representam o tudo-saber e outros representam a miserável ignorância – divisão de trabalho também presente, a despeito do desejo de quem ensina, no ensino de psicanálise na universidade, embora este tente promover em seu público uma suspensão subjetiva dela, suspensão que faça o significante trabalhar a subjetividade, como numa colocação entre parênteses de antigas evidências. Em lugar dessa divisão objetiva do trabalho, própria à universidade, o ensino analítico propõe e dispõe um trabalho efetivo para todos. Propõe um trabalho efetivo para todos (falar, relatar, intervir, interrogar, coordenar momentos do trabalho e mesmo pontualmente ensinar o que estiver a seu alcance – e ainda: trabalhar na sustentação das condições institucionais para que tudo isso se dê), ou antes, propõe o trabalho efetivo e social para cada um (onde o “cada um” nos lembra que tal efetivo trabalho dependerá permanentemente, i.e., a cada vez, da decisão subjetiva de cada um, e não decorrerá simplesmente de uma nova divisão objetiva do trabalho do ensino, planejada agora por uma “teoria analítica” sobre o ensino). Abre-se assim a oportunidade de que a efetiva e social suspensão da divisão do trabalho – a suspensão do mapeamento antecipado dos lugares de quem ensina, do que se ensina e de quem se beneficia do ensino – possa produzir um trabalho da divisão subjetiva, por onde, somente, há transmissão: um trabalho realizado em divisão subjetiva e pela divisão subjetiva, num laço social. Pois cabe ao ensino analítico, por seus

dispositivos, fazer retornar a questão “que sabes?” e “que fazes?”, assim como cabe à clínica analítica fazer retornar a questão “que queres?”. Já que uma simples audiência endereça, inercialmente, por sua simples postura especular nas poltronas, a questão “que sabes?” ao conferencista – seja ele psicanalista ou não – os membros de um cartel, pelo contrário, dirão o que sabem à Escola, o que vieram a saber pelo o que vieram a fazer, uns juntos aos outros, e o que vieram a fazer com o que vieram a saber, uns juntos aos outros. Os membros do cartel dirigirão seu trabalho à mesma Escola junto à qual buscam um ensino, Escola essa que responderá mais propriamente realizando um “controle” do trabalho do que ministrando um ensino doutrinário, ou revolucionário, que é sempre o mesmo. E esse é o funcionamento de base de uma instituição que se propõe, apostando alto e arriscando muito, sustentar a transmissão freudiana, e que localiza neste trabalho de transmissão a própria formação de que seu ensino é capaz. E essa é a marca, pelos dispositivos institucionais em resposta a ele, do ensino analítico, digo, do ensino de psicanálise na formação do analista, tal como o desejou Lacan – trata-se de um ensino que somente se realiza como tal pela resposta subjetiva e social que ele provoca como trabalho de sua sustentação.

O cartel fará a Escola avançar, não necessariamente em saber, talvez também – pois afinal também o saber, e não somente nossa posição junto a ele, pode se revolver e desdobrar em direções não percorridas, por consequência dessa movimentação –, mas certamente, o que é bem mais fundamental, o cartel a fará avançar em ensino, transmissão e formação – *se* houver cartéis, i.e., se os sujeitos implicados realizarem a transferência de trabalho.

Entende-se assim porque Lacan pôde dizer que sua Escola nem mesmo ministraria seu ensino, ao mesmo tempo que este ensino impunha a existência da Escola, i.e., a existência de uma organização heterogênea, relativamente à universidade e à sociedade científica: é que a

conseqüência mais extensa do ensino analítico é ele não ser o encargo de ministros, substitutos, mas de uma certa circulação da carga, uma transferência de trabalho um a um, endereçada ao lugar do Outro do ensino:

“Isso não implica de forma alguma uma hierarquia de cabeça para baixo, mas uma organização circular cujo funcionamento, fácil de programar, se afirmará na experiência” (LACAN 1987, p. 18 – Ata de Fundação da Escola)

“Àqueles que possam perguntar-se sobre o que nos guia, desvendaremos sua razão.

O ensino de psicanálise só pode ser transmitido de um sujeito a outro através de uma transferência de trabalho.

Os “seminários”, inclusive o nosso na Hautes Études, nada fundarão caso não reenviem a essa transferência.

Nenhum aparato doutrinário, e especialmente o nosso, tão propício quanto possa ser à direção do trabalho, pode prejudicar as conclusões que serão seu resto.” (LACAN 1987, p. 23 – Nota Anexa) – itálicos e sublinhado introduzidos aqui.

Sendo assim, o trabalho “social”, associado, próprio à transferência de trabalho, é um trabalho que é, ao mesmo tempo, de um lado, submetido ao trabalho de transferência – pois implica o atravessamento subjetivo de cada um – e que, de outro lado, funciona como ponto-de-basta da latência subjetiva desse trabalho de transferência – pois requer o sujeito num comparecimento efetivo e social, e não somente em seu atravessamento subjetivo e amoroso pela descoberta analítica. O trabalho associado e instituinte da transferência de trabalho marca destacadamente a passagem de um ensino de psicanálise a um ensino analítico. O trabalho, ou mais precisamente, a passagem do trabalho de transferência à transferência de trabalho é tal marca ou marco.

Pois, consideremos, um ensino de psicanálise pode muito bem fazer abrir em ato um trabalho de transferência, ou acompanhar e ser tomado em favor de um trabalho de transferência – pensemos aqui naqueles que, seja pela primeira vez em uma das *Conferências*, seja já presentes nelas por estarem em trabalho de transferência com Freud (não digo,

necessariamente, trabalho analítico de transferência, trabalho de transferência sobre o divã, mas aquele trabalho de transferência, *lato sensu*, que podia se iniciar na leitura de uma obra de Freud²⁶), efetivamente se deixaram trabalhar pelos seus significantes. Mas o ensino analítico, contando certamente também com o trabalho de transferência, requer ainda a transferência de trabalho, conforme a ata de fundação da Escola Freudiana de Paris.

A transferência de trabalho é assim um fim ou um termo, um deslocamento ou destinação, momentânea que seja, para o trabalho de transferência, e mesmo para o trabalho de transferência próprio a uma análise: análise que se dá ou que se deu.

Trabalho de transferência e transferência de trabalho.

Podemos lembrar que Freud divisou como melhor fim para uma análise uma certa viabilização do amar e do trabalhar. E podemos dizer que Lacan traduziu tal visada, no interior da problemática da formação e do ensino analíticos, como um fim de análise expresso em trabalho associado dos analistas.

A transferência, na clínica analítica, somente é um trabalho por conta da resposta única que o analista lhe dá: o analista põe-se na posição de fazer o amor trabalhar. O amor deve ao símbolo (LACAN 1998, p.265), e, durante o trabalho de transferência, na transferência analítica, em uma análise, ele paga parte do que deve: põe-se a trabalhar e produzir o significante que lhe determina ou subjuga (cf. no quadripode do discurso analítico o S_1 no lugar da produção e o sujeito dividido, $\$$, no lugar do trabalho). Acontece por vezes na vida de um sujeito, e é o que pode justificar uma análise, de ele não encetar tal trabalho, e de seu amor não

²⁶ Como aconteceu com o Homem dos Ratos, ao ler, mesmo ligeiramente, a *Psicopatologia da Vida Cotidiana*

pagar tal dívida, i.e., de nem mesmo reconhecê-la, pois propriamente uma dívida simbólica não tem como ser paga de uma vez por todas; acontece até mesmo de o sujeito, invertendo as relações de credor e devedor, cobrá-la, exigir amor e palavras de amor. Na verdade, não se trata de uma possível vicissitude entre outras do não reconhecimento da dívida, mas sua principal consequência lógica. Em tal situação, radicalizando-a, o sujeito já não pode nem amar nem trabalhar, pois não se sente recompensado pelo trabalho que já tenha feito ou que deva fazer, e porque supõe que deva ser recompensado, amado, por trabalhar; tal sujeito já não pode fazer face ao trabalho que um amor exige, nem pode amar o trabalho que vem a ter. O discurso analítico, respeitando e condicionando a transferência, no sentido de responder a ela com a condição absoluta do desejo (*a* no lugar do agente), destina ao sujeito, na transferência, o único lugar que lhe cabe como ex-sistente no Outro: o lugar do trabalho; trabalho da transferência, portanto, que produz a estrutura de linguagem implícita ao amor, às exigências de amor (S_1 no lugar da produção), estrutura até então silenciosa, como o que inefável, apenas porque recalcada.

Um significante, até então, estranho ao amor (diziam Romeu e Julieta, sendo portavozes da aspiração ao todo própria aos amantes: que diferença faz o nome, quando se ama?²⁷), vem mostrar-se justamente como a palavra sem a qual não haveria amor, pois o amor se sustenta de uma metáfora. Palavra essa que o convoca internamente, e que o torna em parte possível, segundo a parte paga da dívida com essa palavra.

antes de procurar por Freud (FREUD 1909/1976, p.163).

²⁷ “JULIETA: Somente teu nome é meu inimigo. Tu és tu mesmo, sendo ou não um Montecchio. Que é um Montecchio? Não é mão, nem pé, nem braço, nem rosto, nem outra parte qualquer pertencente a um homem. Sê outro nome! Que há em um nome? O que chamamos de rosa, com outro nome, exalaria o mesmo perfume tão agradável; e Romeu, se não se chamasse Romeu, conservaria essa cara perfeição que possui sem o título. Romeu, despoja-te de teu nome e, em troca de teu nome, que não faz parte de ti, torna-me toda inteira!” (SHAKESPEARE 1978, p.42)

O produto do discurso analítico sendo esse, o significante que faz o sujeito amar, abre-se a possibilidade para o fim de uma análise – embora um, o produto do discurso analítico, talvez não implique necessariamente no outro, o fim de análise, pois só um ato faz passo e termo. Ou seja, o fim do trabalho da transferência não decorre de uma liquidação desta, pois ela é um impasse estrutural, é propriamente incurável. Mas, então, o fim do trabalho de transferência decorre, ou melhor, se dá como um reendereço de seu caráter subjetivo infindável e estrutural ao plano das incessantes retomadas do trabalho e das responsabilidades sociais junto a outros, junto ao lugar do Outro, um dia após outro, no concreto da existência do sujeito. Um reendereço do infinito em jogo numa análise a um outro “infindável”, aquele do dia após dia, vez a vez, de nossa responsabilidade concreta de sujeitos ex-sistentes junto a outros: onde o trabalho de transferência se metamorfoseia em transferência de trabalho, participação na circulação do trabalho, que sempre chama mais trabalho e mais responsabilidades. O fim do trabalho da transferência, então, não é uma liquidação automática e definitiva desta, realizada por uma presumida máquina do “quadripode do discurso do analista”, que traria O significante do sujeito, que o substituiria em seu ato de sujeito e, diante do qual, este já estaria curado, seja por ter seu S_1 desvendado e atuando definitivamente contra todas as suas idealizações (a famigerada “queda das idealizações”), seja por tê-lo disponível para adorá-lo (e dele, em seguida, cobrar de novo o efeito de amor). Este S_1 , como produto do discurso analítico, deve ser lido propriamente como um significante, um significante do discurso, portanto um lançamento, relançamento do sujeito ao laço social – como vimos no capítulo 1.

Mas, por que não relançamento do sujeito a uma nova mestria inconsciente, digo, a uma outra forma de latência do amor e do trabalho (quando só o saber trabalha, conforme o

quadrípode do discurso do mestre)? De fato, nada dá fim, automaticamente, à circularidade do processo, ao impasse da rotação dos discursos. Pois se o discurso analítico produz a indicação do discurso, do laço social, ao sujeito, ele só o faz cruelmente, i.e., não apresentando-o hermeneuticamente, pedagogicamente, terapeuticamente, mas sim fazendo valer a mestria inconsciente a que o sujeito está submetido por estrutura (outro aspecto da posição de S_1 como produto do discurso do analista), e que lhe poderá lançar, outra vez, em rotação de retorno ao discurso do mestre, a uma renovação do fracasso no laço social e quanto ao laço social (o *a* como produção do discurso do mestre).

Mas por qual fracasso o sujeito, por seu ato, decidirá? Aquele, miserável, neurótico, aquele de não poder amar nem trabalhar por não permitir trabalhar o amor? O fracasso de Dora, o fracasso do Homem dos Ratos, o fracasso do Homem dos Lobos? Ou aquele, da infelicidade comum, aquele da transitoriedade de todas as coisas que se erguem a nossa volta, e que, portanto, nos exigem, na vida, a retomada a cada vez do trabalho e de nosso investimento e aproveitamento libidinal (FREUD 1916/1976)? É somente o ato de um sujeito, já bem dessubstancializado então, que o decidirá – e a cada vez. É sempre um ato do sujeito, e não um simples e automático funcionamento de um discurso do analista – que já não seria, por isso mesmo, um discurso do analista.

O trabalho analítico da transferência, portanto, não prevê propriamente liquidação, resolução, processo de encerramento e encerramento por puro processo. Mas o passo, ao impasse interno do trabalho analítico da transferência – pelo menos no contexto da formação do analista –, Lacan pôde nomeá-lo como uma passagem da psicanálise em intensão à psicanálise

em extensão, i.e., uma passagem do trabalho de transferência à transferência de trabalho²⁸. A proposta de transferência de trabalho no ensino analítico é a resposta desse ensino, e no contexto do ensino, ao impasse interno do trabalho da transferência, trabalho de transferência próprio a uma análise e também presente, em certa medida, no ensino de psicanálise na universidade, como vimos acima. Mas trata-se de uma resposta dada propriamente por cada sujeito, e que só pode ser dada propriamente por cada sujeito, pois o impasse da reintrodução do produto do discurso analítico, S_1 , num reacionamento de uma mestria inconsciente e de um trabalho meramente latente – trabalho do saber, S_2 no lugar do trabalho no discurso do mestre –, de estatuto equivalente ao momento anterior à incidência do discurso analítico, está posto pela própria estrutura rotativa dos discursos. Ou seja, o ensino analítico, sendo justamente aquele que não se funda numa ação do agente de ensino que substitua o ato de quem procura o ensino, não pode ele instaurar por decreto a transferência de trabalho. Não pode tampouco garantir-se de antecipado como ensino analítico, sem a resposta que venha em forma de transferência de trabalho, em forma de trabalho efetivo e social realizado pelos que não se queiram mais meros discentes, ou meros docentes.

As dificuldades experimentadas concretamente pelas instituições analíticas, a começar por aquelas dificuldades experimentadas pela Escola Freudiana de Paris, relatadas por Lacan por ocasião da Dissolução, testemunham-no. Testemunham-no também as reiteradas declarações de Lacan no sentido de que seu ensino fracassava (como na exata primeira frase da abertura do exato primeiro número da revista *Scilicet*):

“Scilicet: tu podes saber, tal é o sentido desse título. Tu podes saber agora que eu fracassei em um ensino que por doze anos somente se endereçou a psicanalistas... fracassei em romper o mau charme que, desde a

²⁸ “Sentimos aí a futilidade do termo liquidação para designar esse buraco onde a transferência se resolve exclusivamente... é no horizonte mesmo da psicanálise em extensão que se enlaça o círculo interior que traçamos como hiância da psicanálise em intensão” (LACAN 1987, ps. 39-40)

ordem em vigor nas Sociedades psicanalistas existentes, se exerce sobre a prática da psicanálise e sobre a sua produção teórica” (LACAN 1968, p.3)

Mas o que justamente marca a imprescindibilidade da presença e do ato do sujeito no ensino analítico, o que marca a diferença entre este e o ensino universitário, ou uma outra mestria qualquer, é que, de um a outro, há a passagem pela transferência de trabalho como garante do ensino.

O ensino de psicanálise nas universidades

Posto então este termo, este divisor de águas, que é a transferência de trabalho, entre, de um lado, o ensino analítico, e, de outro, o ensino de psicanálise na universidade, podemos colocar algumas questões referidas ao ensino de psicanálise *nas universidades*.

Por quê? Que questão própria a este ensino haveria a ser posta, em que suas questões, seus impasses, não seriam aqueles mesmos presentes no ensino da psicanálise na universidade geral da Cultura? O que nos levaria a ver alguma distância, mínima que fosse, entre o ensino de psicanálise na universidade e o ensino de psicanálise nas universidades? Que propriedades o ensino de psicanálise nas universidades apresentaria?

Como vimos sumariamente acima, a distinção pretendida entre ensino de psicanálise na universidade e nas universidades era puramente descritiva: falamos acima das conferências de Freud, até mesmo das comunicações públicas de Lacan, para um ensino (de psicanálise na universidade geral da Cultura), e da psicanálise como disciplina ou crédito de curso de graduação, ou ainda da psicanálise como um programa de pós-graduação, para outro ensino (o ensino de psicanálise nas universidades, instituições de ensino superior). Em que,

relevantemente, esta última situação distinguiria os ditos dois ensinamentos? No ensino da psicanálise nas universidades, parece forçoso admiti-lo, também nos deparamos com o impasse entre a boa disposição iluminista, com que contamos, em tese, e com a qual também não podemos contar, no sentido de que é dela que partem os maiores impedimentos à transmissão da descoberta psicanalítica. No ensino de psicanálise nas universidades, parece, também não podemos propriamente contar com a transferência de trabalho, pelo menos não como garante do ensino, mas apenas, na melhor das hipóteses, com um certo trabalho de transferência. Não está então este ensino submetido às mesmas coordenadas do ensino de psicanálise na universidade, ensino de psicanálise a um auditório novo constituído e inspirado pela discursividade da cultura universitária de nosso grande e dominante laço social?

A proposta principal do presente trabalho é a de que, entretanto, o ensino de psicanálise nas universidades, o ensino curricular de psicanálise, tem, sim, algumas exigências que o distinguem relevantemente do simples ensino de psicanálise na Cultura – ele próprio, como vimos, em nada simples.

O vínculo institucional, no que ele introduz toda uma outra escansão temporal entre o ensino e o público não iniciado, toda uma outra economia de deveres, faz uma decisiva diferença.

Como vimos, a propósito do ensino analítico e da Escola, foi preciso, aos olhos de Lacan, preocupar-se com os parâmetros institucionais, a organização institucional, com dispositivos institucionais: por exemplo, fazer do cartel o órgão de base da Escola. Foi preciso pensar numa nova e peculiar estruturação institucional para a Escola, porque aquelas habituais, aquelas que organizavam as Sociedades e os diversos e variados, digamos, Institutos de formação analítica, não viabilizavam a transmissão, ou melhor, – já que a transmissão da

descoberta de Freud deu-se de qualquer modo através delas –, não levavam a transmissão a seus próprios extremos desafios.

Um vínculo institucional traduz em estruturas institucionais – somente em parte, certamente, mas de algum modo ainda assim com algum significativo constrangimento – certa dimensão do laço social. Não nos passa despercebido que Lacan não tenha feito, por exemplo, pura e simples abstração do lugar institucional em que se instalava o seu seminário, seminário este, aliás, que se instalava nestes lugares sem nenhum compromisso institucional, tratando-se de simples cessão de espaço físico. Ainda assim, Lacan não deixava de observar o lugar institucional a partir de onde falava e chegou mesmo, após algum tempo de seminário, a ler nas próprias orientações tomadas por seu seminário alguma resposta aos meros “lugares geográficos”: o Hospital de *Sainte-Anne*, a Escola Normal Superior, a Faculdade de Direito (LACAN 1992, p. 14-15).

Ora, quando o ensino de psicanálise na Universidade, o ensino de psicanálise *tout court*, se instala em *uma* universidade, quando ele se instala como um crédito de um curso, como uma disciplina, como um programa de pós-graduação, por exemplo, estreitam-se significativamente os vínculos institucionais. Ou melhor, este ensino de psicanálise passa a vigorar sob uma organização institucional que se estruturou a partir de certas tradições e hábitos, que tem certos compromissos com seus fins, e então necessariamente, em algum nível, o ensino de psicanálise assume alguns compromissos com esta ordem institucional e vê modalizarem-se aqueles vetores, e o cruzamento em quiasma daqueles vetores, que lemos no ensino de psicanálise na Universidade.

Pretendo, levando-o em conta, realizar no próximo capítulo dois “estudos de casos” do ensino de psicanálise em instituição de ensino superior.

Capítulo 3: Ensino de psicanálise numa universidade.

O ensino de psicanálise, então, é aquele que se realiza como tal mesmo que as condições concretas e institucionais de sua efetivação mal se distingam de um qualquer outro ensino, universitário que seja. O ensino de psicanálise introduz, já ele, uma diferença na enunciação; na relativa suspensão da expectativa iluminista, de que falávamos no capítulo anterior; na introdução, em germe, de um trabalho de transferência, ou melhor – para que não confundamos este com o trabalho de transferência numa análise –, na introdução de um trabalho da subjetividade pelo significante, diverso do mero preenchimento discente por um saber já pronto, ou mesmo do mero fornecimento de alimento intelectual para a fina atividade crítica ou dialética, onde o sujeito como tal não está em causa. O ensino de psicanálise introduz já um outro discurso.

Mas, como vimos a propósito da diferença entre o ensino analítico e o ensino de psicanálise, este não requer já a transferência de trabalho, pelo menos não enquanto que esta, levada à efetividade, implica uma passagem tal do trabalho de ensino às mãos do sujeito que, então, o agente de ensino passa a exercer melhor sua ação de ensino no controle e na pontuação desse trabalho, do que na apresentação ou na representação do saber, na exposição ou na comunicação da descoberta freudiana, ou da “doutrina lacaniana”.

O ensino de psicanálise, então, e é talvez a face a mais concreta de sua diferença, relativamente ao ensino analítico, não altera as condições institucionais em que ele se efetiva como ensino, mesmo que nele já possamos escutar uma outra enunciação, e mesmo que dele decorra uma transmissão. Quando um ensino de psicanálise promove uma decisiva alteração de

tais condições, dando lugar à transferência de trabalho, já não podemos mais manter entre ele e o ensino analítico nenhuma distinção, e, nesse só-depois, já podemos dizer que esse ensino de psicanálise revelou-se um ensino analítico.

Em contrapartida, a conferência psicanalítica, como as *Conferências de Introdução à Psicanálise* de Freud na Universidade de Viena, nos dá um exemplo de ensino de psicanálise, na própria medida em que, nela, o ensino pode dispor da sua estrutura iluminista de conferência, sem alterá-la essencialmente, para dar lugar a uma transmissão analítica, a despeito da orientação discursiva e institucional intrínseca a este dispositivo, o de *conferência* – cuja etimologia já nos fala de um reassegurar-se do que já se sabe, *conferir* o que se sabe, o que alguém deve saber.

Mas a conferência, não o podemos esquecer, é pontual, mesmo quando se repete, mesmo quando forma um conjunto de conferências. Não podemos ignorar a significativa ampliação do laço institucional quando passamos da conferência ao curso regular e, ainda mais, por exemplo, ao curso regular de psicanálise como uma parte de um outro curso, o de Psicologia, como parte integrante de uma habilitação profissional, a habilitação em Psicologia.

A pontualidade da conferência não é só temporal, mas pontualidade quanto aos vínculos entre seus participantes. Há uma passagem significativa, no nível do vínculo institucional e do dispositivo, do ensino de psicanálise que se dá em uma ou várias conferências, que não dão títulos ou habilitam, a um ensino de psicanálise, por exemplo, em uma disciplina de um curso universitário que os fornecem, título e habilitação. Há uma passagem significativa, quando passamos da conferência à disciplina de psicanálise, pois, na conferência, a assistência, desde o início, por sua simples inscrição e presença, sustenta explicitamente, ainda que muda, uma demanda a esse ensino de psicanálise, e a sustenta sempre que retorna a uma nova conferência.

Na disciplina de psicanálise, se tomamos o curso de psicologia ainda como exemplo, disciplina inserida no fluxograma de um curso maior, contando créditos para este, nem a inscrição nem a presença da assistência, dos estudantes, exprimem, por si mesmas, a sustentação de uma demanda. Estas últimas, inscrição e presença, sempre podem portar, ou melhor, sempre portam de direito o álibi formal do cumprimento curricular de uma exigência vinda de um outro vínculo, o vínculo com a Habilitação.

O ensino de psicanálise numa universidade, numa instituição de ensino superior, como um curso regular desta, lida com esta especificidade. O ensino de psicanálise, nesse contexto, portanto, está às voltas com desafios específicos, mesmo que de forma alguma inéditos em estrutura, mesmo que não sejam novos desafios ao nível da estrutura dos discursos, mas novos desafios de manejo prático, no nível da prática.

Não é, portanto, certamente, uma diferença teórica ou estrutural que está em jogo quando passamos do ensino de psicanálise na Universidade ao ensino de psicanálise numa universidade. O que está em jogo são os desafios e as exigências que decorrem das condições concretas de uma prática que não é a mesma que aquela inscrita no trabalho de preparar e realizar conferências.

Pois quando um grupo de analistas, para tomar outro exemplo, constituem ou passam a se responsabilizar por um programa de pós-graduação em psicanálise, eles se responsabilizam com tarefas e demandas inteiramente distintas, e com outras magnitudes, daquelas implicadas no encontro com um auditório eventual. Aliás, falar de grupo aqui tem uma razão de ser que toca já a diferença de que estamos tratando: um curso universitário regular já não pode ser obra de um só, como pode ser a conferência.

Na pós-graduação em psicanálise há esse trabalho conjunto de analistas com analistas e professores, assim como, no curso de graduação – para já nos determos nos dois exemplos que abordaremos nesse capítulo – há também esta dimensão de divisão de responsabilidades com outros professores, e a convivência permanente do trabalho de ensino com a suspensão da subjetivação da demanda por ensino de psicanálise, sob a forma de mera exigência curricular, a que já aludimos.

O ensino de psicanálise numa universidade e a “psicanálise nas instituições”.

Antes de avançarmos, porém, no desdobramento dessas nossas considerações, verifiquemos que apoio elas têm na transmissão da psicanálise, em particular, em Freud. Verifiquemos o que Freud já nos dizia sobre a psicanálise e as instituições correntes da sociedade.

Em 1918, Freud fez dois pronunciamentos, distados um do outro em apenas um mês ou poucos dias, sobre o mesmo tema geral – novas condições de presença da psicanálise, em resposta a sua relevância social –, e ainda, por curiosidade, destinados à mesma cidade, Budapeste. Estes dois pronunciamentos, dois textos na verdade, um lido de público, outro entregue a um editor, estão hoje editados um ao lado do outro em seqüência imediata, na Edição Standard, volume XVII. E tantos pontos em comum entre eles, entretanto, não foram suficientes para que seus destinos permanecessem entrelaçados.

Refiro-me ao “Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica” e ao “Sobre o Ensino de Psicanálise nas Universidades” (FREUD 1919/1976).

No primeiro, o discurso de abertura do V Congresso Internacional de Psicanálise, Freud se coloca a questão sobre as futuras incidências da prática analítica. A psicanálise, ele sublinha, pelo valor da própria descoberta feita por ela, pelo alcance inédito de seus próprios efeitos, teria mesmo que ser chamada a responder mais amplamente, no seio das instituições públicas, aos desafios para os quais ela mostrou que tem alguma resposta a dar.

“Os senhores sabem que as nossas atividades terapêuticas não têm um alcance muito vasto. Somos apenas um pequeno grupo e, mesmo trabalhando muito, cada um pode dedicar-se, num ano, somente a um pequeno número de pacientes. Comparada à enorme quantidade de miséria neurótica que existe no mundo, e que talvez não precisasse existir, a quantidade que podemos resolver é quase desprezível. Ademais, as nossas necessidades de sobrevivência limitam o nosso trabalho às classes abastadas, que estão acostumadas a escolher seus próprios médicos e cuja escolha se desvia da psicanálise por toda espécie de preconceitos. Presentemente nada podemos fazer pelas camadas sociais mais amplas, que sofrem de neurose de maneira extremamente grave.

Vamos presumir que, por meio de algum tipo de organização, consigamos aumentar os nossos números em medida suficiente para tratar uma considerável massa da população. Por outro lado, é possível prever que, mais cedo ou mais tarde, a consciência da sociedade despertará, e lembrar-se-á de que o pobre tem exatamente tanto direito a uma assistência à sua mente, quanto o tem, agora, à ajuda oferecida pela cirurgia, e de que as neuroses ameaçam a saúde pública não menos do que a tuberculose, de que, como esta, também não podem ser deixadas aos cuidados impotentes de membros individuais da comunidade. Quando isso acontecer, haverá instituições ou clínicas de pacientes externos, para os quais serão destinados médicos analiticamente preparados, de modo que homens de que outra forma cederiam à bebida, mulheres que praticamente sucumbiriam ao seu fardo de privações, crianças para os quais não existe outra escolha a não ser o embrutecimento²⁹ ou a neurose, possam tornar-se capazes, pela análise, de resistência e de trabalho eficiente. Tais tratamentos serão gratuitos. Pode ser que passe um longo tempo antes que o Estado chegue a compreender como são urgentes esses deveres... Provavelmente essas instituições iniciar-se-ão graças à caridade privada. Mais cedo ou mais tarde, contudo, chegaremos a isso.” (FREUD 1919/1976, p.210)

²⁹ “Delinquência” é sugerido pela tradução de GAY (1989, p.421) como equivalente a este “embrutecimento”.

E Freud conseguiu ainda prever não somente essa inserção social da psicanálise como também a necessidade de o analista responder a ela repensando a forma de sua intervenção para essas novas condições.

“Defrontar-nos-emos, então, com a tarefa de adaptar a nossa técnica às novas condições. Não tenho dúvidas de que a validade das nossas hipóteses psicológicas causará boa impressão também sobre as pessoas pouco instruídas, mas precisaremos buscar as formas mais simples e mais facilmente inteligíveis de expressar as nossas doutrinas teóricas. Provavelmente descobriremos que os pobres estão ainda menos prontos para partilhar as suas neuroses, do que os ricos, porque a vida dura que os espera após a recuperação não lhes oferece atrativos, e a doença dá-lhes um direito a mais à ajuda social... É muito provável, também, que a aplicação em larga escala da nossa terapia nos force a fundir o ouro puro da análise livre com o cobre da sugestão direta; e também a influência hipnótica poderá ter novamente seu lugar na análise... No entanto, qualquer que seja a forma que essa psicoterapia para o povo possa assumir, quaisquer que sejam os elementos dos quais se componha, os seus ingredientes mais efetivos e mais importantes continuarão a ser, certamente, aqueles tomados à psicanálise estrita e não tendenciosa.” (FREUD 1919/1976, p. 211).

Freud especula sobre o futuro de uma intervenção outra da psicanálise. E nós temos, ao lê-lo, a oportunidade de verificar com que flexibilidade, com que suspensão de qualquer fixidez a qualquer aspecto formal de sua prática, por simples hábito que fosse, ele era capaz de pensar os “ingredientes mais efetivos e mais importantes” da psicanálise. Por exemplo, a prática de psicanalistas em instituições, em nosso tempo atual, que veio de fato realizar sua previsão de que psicanálise se integraria em um novo conceito de assistência pública, não confirmou, de modo algum, a hipótese que Freud chegou a formular de uma retomada da hipnose ou da sugestão direta. Mas, ao assistirmos, nesta leitura, Freud considerar tal possibilidade, em aberto, logo por quem lutou tanto e pagou tantos preços para descobrir um inconsciente incompatível com as premissas que norteiam a hipnose e a sugestão, somos certamente levados a desconfiar daqueles que, dele, nos quiseram deixar a imagem de um doutrinário dogmático.

E somos levados também a nos perguntar quais são os tais “ingredientes mais efetivos e mais importantes” da “psicanálise estrita”. Ora, eles já estão presentes, de algum modo, nas passagens que citamos, tanto em seu conteúdo, quanto em sua forma.

Em seu conteúdo, pois, Freud nos adverte, na contramão de qualquer atitude salvacionista e própria dos que se tomam como o bem que faltava à humanidade, que não há porque imaginar que a cura analítica encontraria, entre os que aparentemente mais precisam dela, uma recepção mais facilitada. Em outros termos, não há porque imaginar que aquilo que a psicanálise tem a oferecer àquele que venha a fazer seu percurso, em sua nova ou antiga clientela, seja evidentemente sentido como um benefício maior do que a própria doença. Na verdade, nos termos dessas passagens, o que a psicanálise tem a oferecer – “a vida dura que os espera”, “a resistência” aos chamamentos mais imediatos da vida (bebida, sucumbir às privações, a delinqüência e a neurose) e o “trabalho eficiente” – se inscreve mais do lado da coluna do ‘a pagar’ do que do lado da coluna do ‘a receber’, daquilo que o sujeito se vê em direito de receber. A psicanálise não aumentaria, junto a sua nova clientela, como não aumentaria junto a sua antiga clientela, a lista de direitos, de direitos sociais ou outros, mas a diminuiria, ao subtrair a doença que “dá-lhes um direito a mais à ajuda social”.

Assim, do ponto de vista do que estamos chamando aqui de conteúdo, nessas passagens, a psicanálise, em seu “ingrediente mais efetivo”, é uma prática que traz junto ao sujeito o preço de sua existência: o trabalho e a resistência ao que chama mais facilmente, ambos como reconhecimento do desejo.

Do ponto de vista da forma, isto é, do que é testemunhado pela própria preocupação que escreve este pronunciamento, Freud prevê e tenta preparar os analistas para os preços que eles próprios teriam que pagar para fazer face a esse novo tempo da psicanálise, retomando com um

surpreendente desprendimento, ele próprio, o que ele havia expurgado com tanto trabalho, a convivência com o metal menos nobre da sugestão. Os analistas, diz ele, teriam que ensaiar novas formas “mais simples e mais facilmente inteligíveis” de intervenção, teriam que rever aquelas suas expectativas feitas de puro hábito e seus ideais de pureza. Enfim, teriam que continuar a tarefa de Freud, aquela de não receber simplesmente o já constituído, mas de trabalhar a partir do concreto dos desafios presentes – e tampouco, sob o pretexto dessa recolocação, e na verdade na contramão precisamente de trabalhar os desafios presentes, não sucumbir simplesmente aos chamamentos mais fáceis, no próprio afazer clínico, abrindo mão do “ingrediente estrito” da ação do analista.

O psicanalista, trabalhando nessas novas instituições públicas imaginadas por Freud, pagaria seu preço em duas frentes, duas frentes que simplesmente são dois aspectos de uma mesma exigência, derivada da especificidade freudiana de seu desejo clínico: nem recuar aos novos chamamentos sociais, incluindo em sua resposta todos os remanejamentos necessários de seus hábitos – para de fato responder aos novos desafios –, nem renunciar a sustentar o nuclear da descoberta psicanalítica – ou seja, a descoberta de que há um sujeito no homem, e não um simples vivente a ser salvo ou devolvido incólume à vida, um sujeito com um preço a pagar, e não com um bem natural ou eterno a receber, um preço a pagar para sustentar a sua própria existência vivente, preço esse que lhe custa tanto pagar que o adoecimento, em suas diferentes formas, pode até lhe parecer um abrigo mais atraente.

“Lembrar-se-ão os senhores de que foi um descumprimento do prometido [*Versagung*]³⁰ que tornou o paciente doente, e que seus sintomas servem-lhe de satisfações substitutivas. É possível observar, durante o tratamento, que cada melhora em sua condição reduz o grau em que se recupera e diminui a força instintual que o impele para a recuperação. Mas essa força é indispensável; a redução dela coloca em

perigo a nossa finalidade – a restauração da saúde do paciente. Qual, então, é a conclusão que se nos impõe inevitavelmente? Cruel como possa parecer, devemos cuidar para que o sofrimento do paciente, em um grau de um modo ou de outro efetivo, não acabe prematuramente. Se, devido ao fato de que os sintomas foram afastados e perderam o seu valor, seu sofrimento se atenua, devemos restabelecê-lo alhures, sob a forma de alguma privação apreciável; de outro modo, correremos o perigo de jamais conseguir senão melhoras insignificantes e transitórias.” (FREUD 1919/1976, p.205)

Para sustentar o encontro com esse sujeito da dívida, no homem, este sujeito que, diferente do simples vivente, para advir e existir como sujeito precisa pagar com seu trabalho, Freud reconstituiu o dispositivo clínico de sua época (FREUD 1913/1969) – passou a cobrar, como somente faziam os professores de música, por sessões que os pacientes faltavam; retirou do paciente, com o uso do divã, a vista do analista; alterou todas as condições contratuais, ordinárias à época na clínica médica, que prometiam resultados. E ele não deixou para o analista que o seguiria, como esse pronunciamento o demonstra, um mecanismo automático de pura repetição da intervenção analítica, mas uma direção de inédito desejo clínico: dirigir-se ao sujeito da dívida e da palavra, um sujeito para além de sua satisfação. Ele não deixou ao analista uma herança, a usufruir ou dilapidar, mas transmitiu uma clínica como exigência renovada de trabalho.

Se esse sujeito da dívida vem à baila pela associação livre proposta pelo clínico freudiano, “sob a forma de alguma privação apreciável”, é porque sua dívida, a dívida de que se trata aqui, não é uma qualquer dívida universal, igual para todos, dívida moral, não é alguma coisa que se possa saber e pautar para o homem a partir de uma sua presumida essência ou dignidade humana, mas é antes a dívida inerente e cobrada por seu próprio e singular acesso à palavra. Eis aí, talvez, o essencial e o sumamente surpreendente, quase escandaloso, da descoberta analítica: o sujeito humano advém propriamente, desejanamente, como sujeito, na

³⁰ O termo proposto pela ESB é “frustração”. Tradução que Lacan denunciou como invasiva sobre o texto de Freud, por introduzir uma perspectiva psicobiológica inencontrável em *Versagung*. Daí arriscarmos este

medida em que responde aos seus próprios significantes, i.e., aos próprios termos de sua palavra. Verifica-se então um sujeito, a um só tempo, tomado por sua palavra e atravessado por seu desejo³¹. Se fala, o sujeito está então em dívida para com o que fala, para com seu acesso à palavra, em dívida para com seu próprio desejo, e, então, o infortúnio da doença e do vício – que lhe impede antecipadamente de dar conseqüência a qualquer palavra, como também de sustentar o sempre trabalhoso cumprimento da palavra e do desejo; que lhe impede de encontrar seu desejo na forma anti-consciencial do trabalho, como também de assumir como seu primeiro afazer aquele que ele encontrará na forma da exigência sexual de seu desejo – pode até lhe aparecer como uma espécie de conforto e riqueza, ainda que espécie mórbida de conforto e riqueza: é a miséria neurótica a que Freud se refere.

O ato do analista é aquele de fazer vigorar as condições de um encontro do sujeito com o outro – pois a palavra é sempre dirigida ao outro –, encontro em que o sujeito toma a palavra, pela qual o seu desejo inconsciente o abalroa. Para fazer vigorar tais condições, o analista, ele também, quanto a si e aos dispositivos de seu trabalho também, esteja em seu consultório, esteja numa instituição pública, deve suspender, para si também, aquela primeira inclinação, reconfortante, de sucumbir aos chamamentos mais fáceis, mais imediatos.

A primeira das inclinações mais fáceis na clínica é aquela, tomada por toda a clínica antes e mesmo depois de Freud, de ignorar a transferência.

Depois de Freud, tornou-se usual a idéia de que o paciente ama seu médico, e sobretudo seu analista. Mas, a transferência, descoberta por Freud, nos fala menos de uma promessa de amor entre paciente e médico, quer essa promessa tome uma coloração sedutora ou

³¹ “descumprimento do prometido”.

ameaçadora, e mais de um certo condicionamento do ato clínico junto a um sujeito. “Transferência” quer dizer, assim, que não é de qualquer um que o sujeito aceitará escutar o convite à palavra e as exigências derivadas de suas próprias palavras, mas apenas de quem ele ama. O que impõe ao trabalho analítico a condição de somente poder passar por portas que lhe sejam abertas por dentro. E “transferência”, em seguida, quer dizer que no sujeito, a princípio e até por princípio, nenhuma porta se abre docilmente para o seu próprio desejo, para o duro trabalho de seu desejo, mas antes para a promessa de amor. A transferência permite advir um para-além da satisfação, o desejo, mas ela própria tende a consumir-se em satisfação.

Então, o primeiro ato do analista, na contramão dos chamamentos fáceis e da suspensão do trabalho, esteja onde ele estiver em trabalho clínico, no seu consultório ou em uma instituição pública – pois estamos aqui no cerne dos “ingredientes estritos” da psicanálise – o primeiro ato do analista é o de assumir o trabalho de submeter-se a um amor que não é o seu, que aparentemente é um pouco inoportuno – não se tratava apenas de uma demanda por cura? –, um amor que põe suas condições a qualquer intervenção junto ao sujeito. Mas também o ato do analista, permanentemente, é o de fazer vigorar junto ao sujeito a disparidade entre, de uma parte, aquilo que a transferência permitiu ter lugar, sua palavra e os significantes de sua dívida com o seu desejo, os termos mesmos dessa palavra que apontam para o duro trabalho de seu desejo, e, de outra parte, aquilo em que a transferência pretende, ela própria, se consumir, se satisfazer, persistentemente, com a persistência de tudo que tem a estrutura de um chamamento fácil, imediato.

“Em todas as situações como estas, a atividade por parte do médico deve assumir a forma de enérgica oposição a satisfações substitutivas prematuras... O paciente procura as suas satisfações sobretudo no

³¹ Dizemos “sua palavra”, “seu desejo” porquanto ela e ele são ditos pelo próprio sujeito, saem de sua boca. Mas a estrutura de divisão e de dívida para com essa palavra e esse desejo, que se instala tão logo eles sejam proferidos, nos permitiria antes dizer que o desejo do sujeito só advém como tal enquanto desejo do Outro.

próprio tratamento, em seu relacionamento transferencial com o médico; e pode até mesmo tentar compensar-se, por esse meio, de todas as outras privações que lhe foram impostas. Algumas concessões devem, certamente, ser-lhe feitas, em maior ou menor medida, de acordo com a natureza do caso e com a individualidade do paciente. Contudo, não é bom deixar que se tornem excessivas. Qualquer analista que, talvez pela grandeza de seu coração e por sua vontade de ajudar, estende ao paciente tudo o que um ser humano pode esperar receber de outro, comete o mesmo erro econômico de que são culpadas as nossas instituições não-analíticas para pacientes nervosos. O único propósito destas é tornar tudo tão agradável para o paciente, de modo a este poder sentir-se bem ali e alegrar-se de novamente ali refugiar-se das provações da vida. Ao fazê-lo, não tentam dar-lhe mais força para enfrentar a vida e mais capacidade para levar a cabo as verdadeiras incumbências nela. No tratamento analítico, tudo isso deve ser evitado. No que diz respeito às suas relações com o médico, o paciente deve ser deixado com desejos insatisfeitos em abundância. É conveniente negar-lhe precisamente aquelas satisfações que mais intensamente deseja e que mais importunamente expressa.” (FREUD 1919/1976, p.207)

Devemos então falar de trabalho e de ato do analista, pois seria pouco falar de técnica, pelo menos no sentido em que esta seria a simples e automática aplicação de um saber. Pois mesmo “em casa”, i.e., em seu dispositivo clínico, onde ele conta com uma estrutura deixada por Freud, que a inventou e formulou na medida em que ela facilitava o ato analítico de pôr as tendências de satisfação próprias à transferência a serviço do trabalho, mesmo “em casa”, o que conta é a sua disposição desejante, sua disposição e seu tônus de árbitro atento e ágil, seu desejo de manter essa luta conflituosa da transferência com a hiância trazida pela palavra do sujeito. A arbitragem do analista não sendo aquela neutra e burocrática, de nossos esportes – aquela de simplesmente fazer cumprirem-se as regras, escritas antes do combate, e que poderiam então ser tecnicamente já sabidas, e daí em diante simplesmente aplicadas –, mas uma arbitragem inventiva, ativa, ela mesma quase uma luta, em favor de levar a luta ao seu limite; arbitragem exigida a novas e inéditas intervenções, segundo as exigências trazidas pelos novos e imprevisíveis lances da luta.

Assim, Freud fala aos seus como àqueles que estarão tomados pelo desejo de levar adiante não um conjunto pré-estabelecidos de práticas, transformadas em um funcionamento

automático aprendido, mas uma clínica, que se dirige à, e que é guiada pela, disparidade interna trazida pela palavra, exigente de trabalho e a ser reconhecida como desejo. A psicanálise que Freud nos quis deixar, e que nos deixou, com a qual ele imaginava que as futuras gerações de analistas estariam comprometidas, não era um simples corpus técnico ou teórico, pois mudadas as condições e trazidas novas dificuldades – e os primeiros ventos que trazem as mudanças de condições e novas dificuldades às quais é preciso responder vêm da própria dinâmica da transferência, seja a transferência de cada sujeito, seja a transferência da sociedade, da Cultura –, seria preciso responder, psicanaliticamente, com outro corpus de expedientes, mas sempre com a mesma direção: aquela que encontra um sujeito onde este se encontra com o que o divide, entre a satisfação e a palavra.

Quando ouvimos os psicanalistas que hoje trabalham em instituições públicas, ou no espaço público institucional, temos, tantas vezes, justamente essa notícia: ouvimos que, freudianamente, para fazer face a novas exigências sociais e institucionais, eles deixaram de lado expedientes que não podiam responder ao novo contexto de ação. E que, igualmente, para não verem a especificidade de seu ato e de sua clínica simplesmente tragada pela lógica funcional dessas instituições sociais não-analíticas – que têm, ao contrário da psicanálise, a premissa de se dirigirem e de só se encontrarem com simples viventes em déficit, simples sistemas de satisfação, contingentemente insatisfeitos, e que devem ser prontamente retornados à satisfação –, precisaram introduzir novos procedimentos e novos engates do ato clínico com a organização institucional. Analistas que, então, repetiram o ato de Freud de reinventar o dispositivo do consultório psiquiátrico.

Ocorre assim, por exemplo, com o analista que passa a participar, e efetivamente, do corpo funcional e multidisciplinar de uma instituição de saúde (com médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, etc), integrando-se plenamente nesse trabalho em equipe, e que nela nem tenta instaurar, como que protegido por uma indiferente redoma de vidro, o consultório de psicanálise tal qual ele se realiza fora da instituição, nem recusa participar desse trabalho por faltarem essas condições e por faltar, ainda, propriamente, uma demanda de análise por parte da clientela da instituição, nem tampouco instaura aí o seu consultório, o seu dispositivo tradicional, simplesmente de maneira mitigada, subtraída ou empobrecida em alguns de suas coordenadas sustentadoras (na linha do é-uma-psicanálise-de-pobre-mesmo). Isto é, não oferece simplesmente “seus serviços”, como um técnico, como mais um especialista³².

Ocorre da mesma maneira, também, com o analista que, contratado por uma instituição de saúde em interface com o sistema jurídico, ao lado de outros especialistas, para dar laudos e pareceres de adolescentes infratores em tratamento, sob tutoria ou tutela dessa instituição, e que não responde a tal solicitação nem se eximindo, nem aplicando à circunstância institucional, como inicialmente é sugerido por sua própria lógica constitutiva, um laudo em termos conceituais psicanalíticos tais como “complexo de Édipo”, “pulsões parciais”, ou “discurso do mestre”, mas antes consegue, por negociação junto à própria instituição, um outra representação da palavra desse adolescente, da palavra comparecida às sessões de atendimento, junto ao juiz responsável pelo caso, assim como uma outra representação da lei, junto ao adolescente, que não apenas aquela da lei policial ou jurídica, mas como lei da palavra e do desejo. O analista que, então, por reconhecer a diferença de lógicas constitutivas entre o que Freud aqui chama de

³² Conferir FIGUEIREDO 1997.

“instituições não-analíticas” e a direção do ato clínico freudiano, nem impõe a cristalização do seu velho dispositivo (mesmo que a “imposição” seja suprimir-se dessas instituições), nem simplesmente adapta burocraticamente sua intervenção técnica no funcionamento institucional, mas tenta inventar uma outra incidência de sua intervenção, outra incidência interna e assimilada pela instituição, pela transferência da instituição, sempre lá onde circula a palavra e onde pode emergir o sujeito – e levando em conta o lugar que a lógica institucional prevê para seu trabalho³³.

Provavelmente escrito dias após a este primeiro pronunciamento³⁴, o artigo sobre o ensino de psicanálise nas universidades também nos fala de um desdobramento futuro, antecipado por Freud, para a presença da psicanálise na sociedade, dada a importância alcançada pela descoberta analítica junto a ela.

Como nos diz Freud, logo ao início deste segundo texto, a formação analítica como tal nada tem a ganhar com a inclusão do ensino de psicanálise nas universidades, mas é antes aquilo que tal ensino traz de sua descoberta que pode interessar à formação universitária:

“A questão da conveniência do ensino da psicanálise nas universidades pode ser considerada sob dois pontos de vista: o da psicanálise e o da universidade.

(1) A inclusão da psicanálise no currículo universitário seria sem dúvida olhada com satisfação por todo psicanalista. Ao mesmo tempo, é claro que o psicanalista pode prescindir completamente da universidade sem qualquer prejuízo para si mesmo. Porque o que ele necessita, em matéria de teoria, pode ser obtido na literatura especializada e, avançando ainda mais, nos encontros científicos das sociedades psicanalíticas, bem como no contato pessoal com membros mais experimentados dessas sociedades. No que diz respeito à experiência prática, além do que adquire com sua própria análise pessoal, pode consegui-la ao levar a cabo os tratamentos, uma vez que consiga supervisão e orientação de psicanalistas reconhecidos...

³³ Conferir ainda GRYNNER, RIBEIRO & OLIVEIRA 2003.

³⁴ “É provável que Freud o tenha escrito no outono de 1918, aproximadamente na época do V Congresso, em Budapeste.” Nota do Editor Inglês, p. 215.

(2) No que concerne às universidades, a questão depende de decidirem se desejam atribuir qualquer valor à psicanálise, na formação de médicos e cientistas. Em caso afirmativo, o problema seria então como incorporá-la à estrutura educacional regular.

A importância da psicanálise para a totalidade da formação médica e acadêmica fundamenta-se nos seguintes fatos:...” (FREUD 1919/1976, p.217)

E, neste ponto, Freud passa a descrever as contribuições que um ensino de psicanálise traria à atividade médica geral – que falta em considerar “os problemas mais absorventes da vida humana, na saúde e na doença” (FREUD 1919/1976, p.218) e que tornam o médico de tal modo despreparado para a transferência que “charlatões e curandeiros” (FREUD 1919/1976, p.218) têm mais efeitos sobre os pacientes do que ele –, à clínica psiquiátrica – “...exclusivamente de caráter descritivo...sua única ligação com os outros ramos da ciência médica está na etiologia orgânica” (FREUD 1919/1976, p.218) – e às diversas disciplinas de consideração da Cultura, “história das literaturas, a mitologia, a história das civilizações e a filosofia da religião” (FREUD 1919/1976, p.219).

“Para resumir, pode-se afirmar que a universidade só teria a ganhar com a inclusão, em seu currículo, do ensino da psicanálise..

Devemos considerar, por último, a objeção de que, seguindo essa orientação, o estudante de medicina jamais aprenderia a psicanálise propriamente dita. Isso, de fato, é procedente, se temos em mente a verdadeira prática da psicanálise. Mas, para os objetivos que temos em vista será suficiente que ele aprenda algo sobre a psicanálise e que aprenda algo a partir da psicanálise.³⁵ Afinal de contas, a formação universitária não equipa o estudante de medicina para ser um hábil cirurgião; e ninguém que escolha a cirurgia como profissão pode evitar uma formação adicional, sob a forma de vários anos de trabalho no departamento cirúrgico de um hospital.” (FREUD 1919/1976, p.219)

Freud, então, sustenta que a razão de ser de um ensino de psicanálise nas universidades se deve ao fato de o alcance de sua descoberta não se restringir aos microcosmos das vidas individuais, mas interessar às diversas relações humanas, do paciente com o médico, da ciência com a loucura, do homem com a Cultura, no mínimo.

³⁵ A tradução desta frase pela edição Amorrortu é sensivelmente diferente. O que não influirá em nada nossa leitura, pois não será sobre esta frase que colocaremos o peso maior dela.

Nos termos desses dois textos, então, o analista é chamado a responder por sua inscrição social, trabalhando em instituições públicas de saúde, ao lado dos técnicos de formação universitária, como também contribuindo para a formação destes, através da inscrição do ensino de psicanálise nas universidades.

Mas, vimos, nos termos ainda desses dois textos, nas instituições de saúde o analista, trabalhando lado a lado com os técnicos, não intervirá necessária e automaticamente como um técnico, como um especialista, pois sua intervenção, que permitiu sua descoberta e que, ela própria, faz parte da descoberta do inconsciente, está mais pautada por uma direção, aquela que visa as disparidades no voto subjetivo por tratamento, e em todo voto subjetivo ao outro, do que por um menu de procedimentos³⁶. É o que dá, e exige, o desprendimento necessário ao analista para abandonar, segundo a necessidade dos contextos, os expedientes laboriosa e custosamente construídos por ele mesmo.

O aspecto dessa ressalva, no contexto do ensino de psicanálise nas universidades, está mitigadamente presente neste texto de Freud, quando ele nos diz que um ensino de psicanálise nas universidades é diferente, é de qualquer modo diferente, daquele que faz formar um analista, daquele que forma uma “verdadeira prática da psicanálise” (FREUD 1919/1976, p. 219).

Mas nesse texto nada fundamenta tal diferença senão o que é da ordem do circunstancial. Afinal, nele diz Freud também:

“O fato de que uma organização dessa natureza [a instituição psicanalítica, onde se formariam os analistas] existe, deve-se, na verdade, à exclusão da psicanálise das universidades. E é, portanto, evidente

³⁶ Em outras palavras, por que o analista não intervém como os demais técnicos? Um médico ou um fonoaudiólogo, por exemplo, portam técnicas que sempre, ou quase sempre, respeitadas determinadas condições, obtêm os efeitos específicos de suas intervenções. O analista, para obter os efeitos que lhe são próprios, não dispõe de técnicas que guardem tais garantias, como os demais técnicos dispõem. Ele, principalmente, não dispõe senão de seu ato.

que esses sistemas de organização continuarão a desempenhar uma função efetiva enquanto persistir tal exclusão.” (FREUD 1919/1976, p. 217)

Freud não faz referência, aqui, aos princípios de funcionamento das instituições não-analíticas de ensino, as universidades, tal como ele tinha feito, na abertura do V Congresso, às instituições não-analíticas de saúde – aquelas que, como vimos na citação acima, queriam resolver prontamente os problemas, tornar agradáveis a vida de seus doentes, protegê-los “das provações da vida”, fazendo abstração do “enfrentar a vida” e das “verdadeiras incumbências” desta. Ele não explica, por uma lógica interna e constitutiva da instituição universitária de ensino, a exclusão da psicanálise operada por ela, já no seu nascimento, e que levou, segundo a apresentação dada por ele aqui, à instituição de Sociedades de analistas responsáveis por sua formação. Ele simplesmente constata o fato dessa exclusão, e até mesmo fala dela segundo uma temporalidade (“enquanto persistir”) da ordem do provisório, do simplesmente momentâneo. E na medida em que não aponta uma lógica interna dessas instituições que antipatizasse estruturalmente com a descoberta e o ensino da descoberta analítica, ele não destaca nenhum “ingrediente mais efetivo e mais importante” de um ensino de psicanálise, a se fazer vigorar em meio ao funcionamento e inscrição desse ensino nas universidades, nem faz menção a qualquer necessidade de misturar metais, isto é, a qualquer necessidade de abrir mão de qualquer dispositivo de ensino próprio ao analista, nem ainda a qualquer heterogeneidade fundamental entre o ensino de psicanálise que se passaria a praticar nas universidades e aquele que o analista já praticava em sua instituição. Freud, neste texto, apenas aponta o alcance reduzido dessa nova inscrição do ensino de psicanálise, reduzido ou simplesmente diferente, relativamente àquele ensino praticado nas sociedades: não será um ensino que formará analistas.

E talvez seja nesse ponto que se desatem, e se desataram, esses dois textos de 1918. E a razão desse descompasso talvez se deva a um aspecto do próprio ensino de Freud a que já

aludimos: neste falta uma reflexão sobre o ensino da psicanálise, o ensino que ele próprio praticava – e o ensino que seria necessário praticar, em alguma demarcação com a transmissão do saber na ciência; falta uma reflexão sobre o ensino de psicanálise, reflexão essa que nos permitiria vislumbrar, no contexto do ensino, aquela mesma direção à disparidade de que ele nos falava na prática clínica do analista, em seu consultório ou nas instituições públicas.

Nós, porém, que passamos por aquilo que o ensino de Lacan instituiu como uma posição psicanalítica quanto ao ensino, podemos falar desse ensino de psicanálise nas universidades como um desdobramento particular da questão “psicanálise nas instituições”. Podemos agora reatar os destinos dos dois textos de 1918.

Pois a experiência que o psicanalista tem do ensino de psicanálise, retirada de sua própria formação, é que este não transmite simplesmente representações e fórmulas, nem se transmite simplesmente por representações e fórmulas; é um ensino, ademais, que não se dirige a uma cápsula anímica de representações, a velha alma ou o eu, mas aciona uma resposta de trabalho subjetivo e social, associada, de um sujeito ao significante. A experiência de ensino pela qual o analista passa em sua formação, conforme vimos no capítulo anterior, ensino realizado e verificado como tal somente depois da resposta em transferência de trabalho que ele aciona junto ao sujeito, dá o distanciamento temporal que permite dizer que o ensino sem essa resposta era mesmo um ensinar nada – não obstante sua correção de representações e fórmulas. E é partindo de uma tal experiência de ensino que o analista vai a uma instituição de ensino de nossa sociedade, uma universidade, realizar um ensino de psicanálise – quando é ele que responde por um tal ensino e não um professor do quadro técnico da instituição, o que é sempre outra possibilidade legítima – que nem poderá, certamente – pois se trata de uma instituição não-analítica –, dar lugar à mesma experiência de ensino que se efetiva na formação do analista,

nem, de todo modo, excluir completamente os “ingredientes mais efetivos e mais importantes” de sua experiência de ensino, posto que para ele, analista, não há outra via para a transmissão da psicanálise por um ensino que não aquela contida neles: que ensinar psicanálise é primeiramente falar ao outro, submetendo-se a uma escuta; e sem sabê-lo; que no outro pode, ou não, responder um sujeito, não apenas como uma alma recôndita, mas como um sujeito da demanda, da palavra, do laço, do reconhecimento do trabalho e do desejo; que, por estrutura, esse sujeito, se ele comparece, divide-se entre a satisfação e a palavra, na própria experiência de ensino, e a partir dos próprios significantes desse ensino – significantes, e não simplesmente conceitos.

Todo um significativo trabalho tem se dado nas últimas décadas para refletir sobre os desafios práticos da inserção da psicanálise nas instituições, quando se trata do trabalho de analistas em instituições de saúde, de saúde mental, penais, educativas, jurídicas, etc... Por essas reflexões, de maneiras tantas vezes ricas e fecundas, vemos analistas refletindo e testemunhando por quais caminhos precisaram reconhecer ora os limites que essas instituições impõem, de fato, à intervenção analítica, ora o quanto o ato analítico e a transmissão analítica podem, sim, se efetivar nelas, na própria medida em que se dê o trabalho de reconhecimento de que suas especificidades, não estando a transmissão e o ato analíticos aprisionadas a nenhum *standard* de prática, nem a qualquer modelo. Toda uma reflexão sobre as modulações necessárias da intervenção analítica, nessas circunstâncias, entra então em questão, na mesma medida em que se reflete sobre os limites que são impostos a certos efeitos dessa intervenção, em tais circunstâncias, como também entra em pauta toda uma reflexão que vem a considerar como essas mesmas circunstâncias têm a ensinar sobre a diferença entre o que é apenas próprio

a um modelo *standard* de prática e o que releva efetivamente de um rigor intrínseco à ética analítica, um rigor intrínseco à práxis analítica.

Ora, curiosamente, reflexão e testemunhos homólogos não se têm dado na literatura dedicada ao ensino de psicanálise nas universidades. Nesta literatura, no máximo, ou se fala de maneira geral das vantagens, um balanço entre as vantagens e as desvantagens, do ensino de psicanálise nas universidades, comparativamente ao ensino de psicanálise nas instituições de formação analítica, ou se apresentam os trabalhos de pesquisa, teses, obras, artigos, feitos na vigência do ensino de psicanálise nas universidades, como resultados deste ensino, ou credenciais para ele, comprovando assim, por esses produtos, que há um possível ensino de psicanálise nelas.

Assim, seja considerando os argumentos *a priori* que questionam ou caucionam a possibilidade de um efetivo ensino de psicanálise nas universidades, seja considerando os argumentos *a posteriori* que confirmam um ensino de psicanálise nas universidades; pela atividade de pesquisa e por suas obras, seus produtos, deixa-se de lado a questão das modulações necessárias da prática, pelas quais um ensino de psicanálise nas universidades se deu e se dá efetivamente como ensino, as modulações necessárias que precisaram se realizar num certo regime de experiência institucional, e que talvez precisem, a cada vez, realizarem-se para o exercício da prática do ensino de psicanálise, numa universidade, sob tal ou qual regime de funcionamento institucional.

Deixar de lado a questão nesse nível de concretude seria como se o ensino de psicanálise permanecesse o mesmo, incólume, não modificado, ao não se dar ou ao se dar numa inscrição institucional tal como essas: ser uma disciplina e um punhado de créditos num outro curso maior, que inclui habilitação, como, por exemplo, o curso de psicologia; ser um programa de

pós-graduação, com bolsa; ser um programa de pós-graduação, sem bolsa; ser um programa de pós-graduação *lato sensu*; ser um programa de pós-graduação *stricto sensu*; ser um ensino de psicanálise num programa de residência em psiquiatria ou em saúde mental; outros ainda. Como se, também, o tempo do trabalho do ensino nessas instituições pudesse estar todo refletido ou avaliado por suas ditas produções de pesquisa, suas obras. Como se, ainda mais, nosso *sujet*, como dizem os franceses – ora se referindo a assunto, ora se referindo a sujeito – fosse a letra que no final pode passar de mão a mão, ou de mão a estante, a obra escrita, o *sujet*-assunto bem acabado, produto, e não a divisão do sujeito, o *sujet*-sujeito que atravessa e se atravessa no trabalho, no transcurso do trabalho, que advém por ele e que o sustenta como pode³⁷, e com as marcas significantes de sua história.

O transcurso desse ensino, as circunstâncias do ensino propriamente dito, nas universidades, em seus diversos regimes de inscrição institucional, quase não é tematizado, ou, por outra, é condensadamente substituído por seus produtos em forma de letra – teses, artigos, etc. Como se ainda fosse questão de testemunhar apenas que é possível um ensino de psicanálise nas universidades, e não qual e como, ultrapassando quais condições e obstáculos, realizando quais novas modulações relativamente ao ensino de psicanálise em outros contextos.

Por quais modulações precisa passar o ensino de psicanálise, que se iniciou com Freud e que originalmente não se dava sob o regime de trabalho universitário, em cada um desses regimes de inscrição institucional? Que desafios específicos e concretos cada um deles trazem ao ensino de psicanálise e como ele tem respondido ou, talvez, possa responder a essas novas

³⁷ Quanto a esse ponto, conferir, como uma interessante exceção, entre outras, ao quadro que estou descrevendo da literatura sobre ensino de psicanálise nas universidades, o trabalho de NOBRE (2000).

circunstâncias, mantendo a exigência de transmissão? O que, especificamente em tais situações, precisa ele levar em conta?

Questões como *a quem falamos?, de onde falamos?, com o que contamos? com que resposta do trabalho de transferência?*, quando ensinamos nas universidades, quase que ainda estão por ser inicialmente abertas.

E, tampouco, neste presente trabalho, elas estarão finalmente ou exemplarmente abertas. Elas, aliás, cabe mencioná-lo, não estão de todo ausentes, se contamos, para além da literatura, com as reflexões que analistas que ensinam nas universidades fazem no dia-a-dia de seu afazer, no calor do trabalho. Gostaríamos, então, aqui, apenas tentar nos alinhar a essas reflexões que já se realizam no dia-a-dia: abordar a questão *do ensino*, propriamente dito, de psicanálise nas universidades, quanto ao sujeito e à circunstância de seu transcurso, e não quanto ao produto final em fôrma, onde as questões relativas às circunstâncias do ensino não tem mais lugar; abordar, enfim, as condições concretas principais, ao nosso ver, a que o ensino de psicanálise deve se submeter nessa instituição universitária, e às quais ele precisa responder, de maneira homóloga à qual os analistas, vez por outra, respondem, quando trabalham nas outras diversas instituições, como as que citamos pouco acima, para que seu trabalho seja ainda um trabalho atravessado pela lâmina da descoberta freudiana.

Gostaríamos, assim, de abordar a questão do ensino de psicanálise numa universidade como um modalidade da questão “psicanálise nas instituições”, como um capítulo dessa questão.

Centraremos, então, nossa atenção em duas situações de ensino, que são aquelas relativas a uma parte de nossa prática³⁸.

Psicanálise como crédito no curso de psicologia.

Que lugar espera, já aguarda, o ensino de psicanálise quando ele vem comparecer como uma disciplina ou crédito numa Graduação em Psicologia?

Ora, salta aos olhos, a inscrição do ensino de psicanálise à condição de uma disciplina, em um Curso de Psicologia, reforça sobretudo aquela expectativa iluminista de que falávamos no capítulo anterior, e antes mesmo que a palavra desse ensino se pronuncie. A disciplina de psicanálise, como tal, inserida num conjunto de outras disciplinas aparentemente complementares entre si, para compor a integridade do Curso em Psicologia, promete, em sua simples titularidade de disciplina e crédito, um saber sobre psicanálise.

Vimos, a propósito do ensino de psicanálise *tout court*, que este sempre se depara com essa disposição para a captura iluminista da descoberta freudiana. Mas Freud e Lacan, nos exemplos que tomamos, podiam se favorecer da exigüidade que constitui internamente a “conferência de psicanálise”, exigüidade não apenas no nível das declarações de intenções (algo como, hipoteticamente, a declaração de que “nessas poucas conferências não poderemos ter uma noção suficiente ou mesmo abrangente do que é a psicanálise e o inconsciente”), mas no nível da sua estrutura efetiva e concreta, aquela de um ou alguns encontros abertos à

³⁸ A perspectiva e os objetivos que adotamos, portanto, contra-indicam que nos dediquemos a uma, aberta em leque, revisão bibliográfica do material – diga-se de passagem, bastante rico sob vários aspectos – hoje à disposição em nosso mercado editorial sob o binômio “psicanálise e universidade”. Pois não escolhemos, como nosso objetivo, abordar em geral a questão do ensino de psicanálise nas universidades, nem as diversas relações entre psicanálise e universidade, mas antes refletir sobre nossa própria prática, à luz, não da prática distante de

desistência, e, portanto, também abertos à interrogação e à confirmação da demanda. Abertos, enfim, a sua subjetivação.

Mais relevante que o fato de o professor da disciplina de psicanálise, à diferença do conferencista, realizar o seu ensino ao longo de quatro meses letivos, é o fato de ele ter, pelo menos formalmente, comprometidos seus alunos e se comprometido, antecipadamente, com um curso de quatro meses, independentemente do que venha e como venha a se passar este trabalho, ao lado de outras disciplinas que compõem o todo do Curso. Aliás, a disciplina de psicanálise não está de modo algum *ao lado* das demais disciplinas em psicologia, mas compõem com elas, como uma de suas partes, esse todo do Curso, contribuindo com alguns créditos, assim como as outras disciplinas contribuirão com outros tantos créditos.

Esse compromisso antecipado com os créditos a serem contados e com os quatro meses letivos a serem percorridos – compromisso que na verdade tende a descomprometer todos os participantes, docente e discentes, com o que, na disciplina, possa ser dito e escutado, já que estão todos ali previamente comprometidos com os créditos de saber a serem contados, ainda que contados em subtração, quatro meses depois – endossa, quase que ao nível do contrato, a promessa iluminista de acesso à descoberta psicanalítica pelo viés do saber. Essa nova estrutura institucional, dando moldura nova ao ensino de psicanálise, não pode simplesmente ser ignorada. Não podemos simplesmente fazer abstração dela, como se lidássemos em nosso ensino apenas com imateriais idéias e não com efeitos de discurso, posicionamento subjetivo e endereçamento.

Esse contrato, firmado pela matrícula numa disciplina, por parte do estudante, e pelo oferecimento da disciplina, por parte do Curso e de seu professor, tem esta primeira

outros, mas do que nos tem sido transmitido, em psicanálise, desde Freud e Lacan – por uma cadeia de transmissão

consequência: infirma – se o termo não é forte demais – que o analista possa nessas circunstâncias dizer qualquer coisa equivalente ao “recomendo que não me venham ouvir uma segunda vez” freudiano; infirma qualquer palavra que seriamente questione qualquer necessidade externa ou qualquer automatismo dado para prosseguir, como também qualquer palavra que conseqüentemente marque o lugar da descoberta psicanalítica como irreduzível, de direito, e não apenas de fato, à comunicação compreensiva; qualquer palavra que, assim, abra a possibilidade para que um prosseguimento a partir daí se dê subjetivamente, contando com algum assentimento do desejo do sujeito; palavra que, conforme nos ensina a experiência, ao suspender a promessa de comunicação e compreensão no saber, a promessa de satisfação no plano da significação, atualiza para o sujeito o caminho de desejo que o trouxe até ali, até aquele ponto, e que ainda o mantém ali; palavra que lhe abre, na verdade, a possibilidade de uma subjetivação de sua demanda.

Um ensino de psicanálise não pode se realizar sem interrogar, pôr em questão – no sentido estrito de abrir a questão, e não, de modo algum, no sentido de refugar – a convergência em quiasma entre a expectativa de um acesso ao saber, sempre presente numa demanda por ensino de psicanálise, e a descoberta analítica a ser transmitida. Sem o que ele degenera, prontamente, mesmo que recheado e adornado de terminologia psicanalítica, dos mais sofisticados conceitos psicanalíticos, em um certo tipo de “psicologia psicanalítica”. Na conferência, o analista não precisa e não deve imitar Freud e o seu “não me venham ouvir uma segunda vez” (FREUD 1917/1976, p.27)³⁹ – que aliás, lembremos, nunca é demais, não tinha de modo algum o teor de um refugio –, mas sua enunciação dispõe, de fato e de direito, esta

próxima.

³⁹ Contido na passagem das *Conferências* que trabalhamos no capítulo anterior.

possibilidade ao sujeito, se este entender – o que seria bem legítimo, e por que não? – que o acesso ao saber não pode ser questionado assim, ou não pode ser questionado a tal ponto.

Não é que a inclusão do ensino de psicanálise na grade de disciplinas de um curso universitário acrescente um grau a mais à tensão presente naquele questionamento. Bem ao contrário, tal inclusão do ensino de psicanálise, como funcionário-responsável por parte dos créditos do Curso de Psicologia, distende a tensão interna desse questionamento em muitos graus, já que a simples experiência da palavra que o venha realizar não mais abrirá, efetivamente, aquela porta de despedida pela qual somente, a experiência analítica o ensina, o sujeito pode fazer a experiência do que de seu desejo o trouxe até aquele ponto, e o que de seu desejo o mantém, sem nenhuma promessa de satisfação vinda do outro, a sustentar o retorno porta adentro outra vez.

“Não me venham ouvir uma segunda vez” não deve aqui ser tomado como um protocolo ideal de um ensino de psicanálise. Evidentemente, já o dissemos, não se trata de imitar Freud, não se trata de seguir um modelo. O que está em questão, porém, é este aspecto de estrutura próprio ao ensino de psicanálise, em certo sentido próprio à psicanálise mesma: o fato de que ele, como também ela, não possa se dar nem como um dever nem como um direito, não possa se iniciar nem prosseguir tangido por nenhuma inércia ou automatismo oriundos de nossa “natureza” epistemofílica – natureza essa que não temos, como aliás nenhuma outra – ou de nossa anterior inscrição em uma discursividade que se ordena em torno do saber, discursividade universitária.

O discurso da universidade, vimos, nos submete ao saber, como seus *astudados*, ao mesmo tempo que nos promete o lugar de sujeitos-produtos, renovados, acabados, e que recalca o significante (S_1 no lugar da verdade). E por isso, de certa forma, cada termo presente à

estrutura desse discurso está prometido a um funcionamento sem subjetivação e prescindindo da simbolização, prometido a um funcionamento por puro automatismo.

Este discurso, vimos também, permeia ou mesmo constitui nossa Cultura, ele nos inscreve em nossas relações culturais mais vigentes. Ele é anterior e mais abrangente que a instituição intitulada “Universidade”. Nesta, então, no mínimo, tanto quanto nas demais instituições de nossa cultura, estamos de ordinário regidos e transmitindo a dinâmica, as relações, as expectativas, as condições, etc, compatíveis ao discurso da universidade. E, então, na disciplina de um curso universitário, no crédito de um curso universitário, estes elementos organizados segundo a estrutura do discurso universitário estão, de princípio, presentes.

Dito talvez de maneira mais simples, na disciplina de psicanálise temos presente aquela disposição iluminista já presente à conferência. Mas a disciplina, como parte de uma graduação e de uma habilitação, prontifica de uma maneira ainda mais explícita, e até instituída, a promessa universitária.

Aquele que ensina psicanálise em disciplinas de graduação pode bem fazer a verificação disso, pois se vê então já comprometido, como já tendo feito um certo número de promessas, em contrato: de que teria a oferecer quatro meses de ensino; que este ensino seria pertinente à desejada formação em psicologia; que poderia contribuir de algum modo para ela; que daria a oportunidade de uma verificação em saber; enfim, a promessa que seu ensino que seria, na condição de um curso universitário, um ensino.

Ora, se examinamos bem o que dissemos no capítulo anterior, cada uma dessas promessas não pode ser feita pelo ensino de psicanálise, ou não pode ser feita senão com nucleares ressalvas. O ensino de psicanálise não pode nem mesmo prometer – e mais uma vez

Freud e Lacan são inspiradores quanto a isso – que será um ensino, que haverá um ensino, para qualquer um e em qualquer posição que cada um se apresente frente a ele.

Assim como a melhor posição, do lado de quem atende, na clínica psicanalítica, é aquela de nada prometer e nada esperar, e nem mesmo não esperar que daqueles primeiros atendimentos, entrevistas, saia uma análise, a posição, do lado de quem ensina, no ensino de psicanálise, é aquela de não poder nem esperar nem prometer que haverá um ensino. No máximo, trabalha-se firmemente nessa direção.

O que seria trabalhar firmemente nessa direção, ao mesmo tempo que sob a direção de nada prometer ou esperar, no ensino de psicanálise em disciplina de Psicologia? É esta a questão desta seção de nosso capítulo.

Pouco a pouco fica mais claro que o elemento introduzido pela disciplina de psicanálise, para-além do que acontece na conferência psicanalítica, é aquele elemento da *desarticulação da demanda pelo ensino de psicanálise*.

Expliquemo-nos.

Outra maneira de descrever a direção tomada pela palavra de Freud nas conferências seria dizê-lo assim: nessas, abrindo-as e sustentando-as como vimos Freud abri-las e sustentá-las, ele conseguia articular a demanda que seu público não iniciado trazia às conferências de psicanálise – ou, antes, articular a demanda que trazia seu público não iniciado às conferências de psicanálise. Ele – com suas ressalvas, advertências, observações preliminares, enfim, com o endereçamento direto de sua palavra à audiência, a título de esclarecimentos prévios ao trabalho conceitual – conseguia articular a demanda iluminista que trazia seu público até a seu encontro.

Pode parecer evidente que um público que lota um auditório onde, anuncia-se, se dará uma conferência de psicanálise, que um tal público ali presente demande tal ensino. De fato, esta presença porta alguma evidência, mas somente evidência.

Ora, o registro da evidência não convém à psicanálise. É preciso sempre que se passe do evidente ao articulado, à linguagem. Não se trata de passar ao confessado, ao declarado ou ao consciente, mas à linguagem, a alguma articulação.

Quando Freud precisa o alcance de seu ensino, naquelas conferências, advertindo que ele não atenderia a outras expectativas, ele não atenderia às expectativas por um ensino tradicional, ou a expectativas tradicionais por ensino, ele dá a oportunidade, a sua audiência, de precisar também a duplicidade da expectativa que a traz até aquele ponto. Talvez ela simplesmente estivesse disposta a um ensino tradicional, caso em que ela não teria mesmo por que retornar uma segunda vez. Talvez ela, de algum modo, inaugurado que fosse no próprio momento da primeira conferência, em resposta àquelas primeiras palavras de suspensão pronunciadas por Freud, talvez ela verificasse que portava consigo, em segredo, em segredo talvez para si mesma, a expectativa por um outro ensino. Tal expectativa então, pelas palavras de Freud, tornando-se articulada, ganhava o estatuto de uma demanda, ou pelo menos tinha a oportunidade de ganhar tal estatuto, estatuto de uma demanda com um endereçamento ao Outro da psicanálise, pelo simples retorno do público às poltronas do auditório das conferências.

Na disciplina de psicanálise não há mais lugar para *esse* manejo da passagem da expectativa, da duplicidade da expectativa, à demanda. Pois por seu simples oferecimento, a disciplina já faz, como descrevemos acima, um certo número de promessas e se compromete com uma outra formação; formação em Psicologia, por exemplo, comprometendo-se em contribuir para ela.

Mas temos razões para acreditar que outros manejos são possíveis.

Seja como for, é imprescindível não sobrevoarmos displicentemente a estrutura silenciadora da demanda por ensino de psicanálise, na verdade silenciadora da demanda por qualquer ensino, própria ao dispositivo da disciplina e dos créditos. É imprescindível tentarmos não sermos tão facilmente conduzidos, e conduzidos sempre tão suavemente, imperceptivelmente, pela inércia e o automatismo do discurso universitário presente no dispositivo dos créditos de disciplina.

Nesta, é possível ainda proceder a um ensino de psicanálise, e este exigirá um trabalho com características próprias, relativamente aquele das conferências, ao mesmo tempo que realizará ainda a estrutura do ensino de psicanálise *tout court*.

Para avançarmos no manejo do ensino de psicanálise em disciplina de Psicologia, examinemos a estrutura da demanda por este Curso, tal como examinamos a estrutura da demanda, cultural e universitária, por um ensino de psicanálise do chamado público, não iniciado.

Podemos contar com algum aspecto desta demanda, a demanda por um Curso de Psicologia, na realização de um ensino de psicanálise em disciplina? Ou melhor, que aspecto da demanda por um Curso de Psicologia trouxe ao seu interior a inscrição de uma disciplina de psicanálise, demandou-a inscrita neste curso? Como chegamos a este ponto, como se deu este nó do ensino de psicanálise com o contrato curricular do Curso de Psicologia? E o que o mantém?

Ao invés de tentar buscar tal resposta numa “história da psicanálise na universidade”, ou numa “história da Psicologia Clínica no Brasil”, julgamos que seria mais interno à perspectiva

em jogo neste presente trabalho tentar buscá-la nas molas intrínsecas da demanda em questão, tal como podemos escutá-la.

A demanda psi pelo ensino de psicanálise numa universidade.

A quem falamos e de onde falamos no ensino de psicanálise na Graduação em Psicologia? Tanto a experiência docente quanto discente, própria, de colegas e alunos, testemunha-nos que há uma especificidade inclusa no Curso de Psicologia. Qual é a demanda do estudante de Psicologia?

Deixemos que nos responda o campo do Outro, o desconfortável retorno invertido de nossa mensagem. Nossa resposta a essa questão, então, será colhida no contexto específico de nossa experiência, não podendo passar por um conhecimento geral de “o estudante de psicologia”.

Um estudante de psicologia, um adolescente ainda, encontra um novo colega de praia, de clube ou de programa noturno. Conversa vai, conversa vem, e, num certo momento, seu novo interlocutor pergunta-lhe que curso ele faz, ou simplesmente este assunto vem à baila. Ao responder “faço Psicologia”, diz-nos o estudante, ele passa por uma experiência que ora lhe faz rir, ora lhe provoca irritação: uma nuvem de estranheza ou de estranha reação passa no olhar de seu interlocutor; quando não uma nova modulação da conversa se instaura a partir daquele ponto; quando não a menção explícita e reiterada à sua condição de “psicólogo” passa a ser o próprio tema da conversação. O estudante, mesmo o calouro de psicologia, surpreso, envaidecido, irritado, desconfortável ou simplesmente intrigado, fala dessa experiência que o

vem acompanhar desde que ele se identifique como um *psi*, sem, nem sempre, se dar conta que ela lhe faz retornar as razões internas de sua própria demanda ao Curso de Psicologia.

Por que seu interlocutor não reage a sua declaração de curso simplesmente como mais uma informação a seu respeito, mas antes como um ponto de reorientação ou ao menos de significativa escansão – como se um anjo tivesse passado entre eles – da interlocução que estava em andamento?

Ora, simplesmente, porque a raiz *psi* carrega, desde Freud, mais do que uma informação, mais do que um saber. E este encantamento freudiano da raiz *psi*, como um signo de verdade, é que põe nosso surpreso, desconfortável, encantado ou até assustado estudante na berlinda, inesperadamente para ele. Ora, verificamos ao escutá-lo, que foi esse mesmo encantamento que o conduziu à Psicologia.

É claro que a demanda por psicologia não é uma demanda direta por psicanálise ou por Freud. Talvez nem mesmo possamos dizer que seja uma demanda indireta por ambos ou por um deles. Mas poderíamos dizer que o estudante de psicologia, com quem temos ordinariamente trabalhado, procurou esta habilitação a partir dos discursos de Wundt, Skinner ou Rogers? Aliás, podemos falar de discursos, quando nos referimos a estes senhores, ou apenas de teorias?

Freud e Marx não são fundadores de ciências novas, nem mesmo, apenas, de modalidades de teorizações novas, mas de novas discursividades (LACAN 1992, p.67).

No caso de Freud, uma dimensão de verdade passou a ser autorizada, do lado do sujeito. Pois, quando a ciência introduziu o significante no real, na sua muito própria redução da linguagem a letras, à álgebra, ela introduziu no mundo a disjunção saber/verdade. O saber, na

sua forma de redução científica, tomou conta do mundo e entregou a questão da verdade a Deus (LACAN 1970a).

É, com outras palavras, o que o próprio Freud nos diz ao final de sua *Psicopatologia da Vida Cotidiana*. Por que não sou nem paranóico nem supersticioso (ou religioso), pergunta ele (FREUD 1901/1976, p. 308)? Em outras palavras, responde: porque estes encontram sua certeza na realidade, a psicanálise, do lado do sujeito.

E Freud, para sustentar sua descoberta, para conseguir reendereçar a questão da verdade – reendereçá-la e redimensioná-la – de Deus e dos dogmatismos, onde a ciência a tinha largado, ao inconsciente e à associação livre, teve que vigorosamente demonstrar, quase que num pastiche de demonstração científica, o valor de sua descoberta. Nasceu assim o famigerado “Freud explica”.

Foi Freud, e ninguém mais, que deu essa dimensão ao homem moderno: de que nele, sem que ele o saiba como, sem que ele o saiba suficientemente, dorme uma verdade, a verdade de seu desejo, uma verdade sexual portanto, e portanto não uma verdade, mas uma hiância com valor de verdade junto ao saber, que então não é homogênea ao que ele já sabe, ou mesmo ao que ele possa saber, mas que pode ainda assim estar articulado a um saber, a seu saber, ou a um seu saber. O que é bem diferente de: articulável *por* um saber, seu ou de outrem.

É a autoridade de Freud, e por extensão, a autoridade da psicanálise, que então dá valor de verdade ao psíquico, ao que possa se articular junto ao saber no plano da subjetividade, quando aí há efeito de divisão, de cisão, como um lugar para o comparecimento da verdade do sujeito.

Freud autorizou o psíquico, plano da subjetividade, como lugar de incidência da verdade do sujeito, colhendo esta verdade como algo não articulável, mas articulado num saber que, se

não é do sujeito, de sua subjetividade já constituída, é no sujeito, i.e., vem afirmar-se no momento mesmo da efetivação de sua divisão subjetiva: lá e quando a subjetividade se fende, vacilando no que sabe do que diz, um efeito de verdade tem lugar, onde a hiância se abriu.

Acontece que, por empréstimo, por raiz *psi* comum – o que não deixa de ser um efeito de linguagem – a *Psicologia* foi autorizada também, autorizou-se também, ela, exorbitantemente, a portar e oferecer um saber psicológico, pelo qual a verdade do sujeito seria articulável.

É claro que não podemos falar desse empréstimo ou deslizamento apenas como um acidente casual, um automático e desinteressado efeito de linguagem. A autorização exorbitante da psicologia, do saber psicológico, a partir da descoberta freudiana, é bem uma efetivação da captura e do recalçamento cientificista desta descoberta pelo saber; captura e recalçamento presentes, em germe, a cada vez que se trata de um ensino de psicanálise, tais como os estamos examinando; captura e recalçamento, como elementos internos a uma tensão constitutiva da própria transmissão psicanalítica. Ou seja, é bem o quiasma de que nos fala “*A ciência e a verdade*”, e de que está em jogo, por outro viés, aqui, para nós, localizar seu comparecimento no ensino da psicanálise numa universidade.

Acontece que se o quiasma, como nos dizia a “*A ciência e a verdade*”, pode se desfazer em favor da transmissão, ele também o pode em favor de uma simples cristalização em favor de um saber – e eis-nos então no exemplo que agora examinamos, a apropriação do valor de verdade da descoberta freudiana pela Psicologia.

A própria psicanálise, pelos efeitos em retorno de sua própria difusão cultural, pelos efeitos em retorno do reconhecimento conquistado por Freud junto a nossa cultura científica moderna, reconhecimento pelo qual ele lutou e de que ele, de fato e com razão, não podia

abrir mão, para sustentar sua descoberta – a própria psicanálise, capturada pelos efeitos de sua própria difusão, é então autorizada – ou melhor, nesse caso devemos dizer mais precisamente que é então desautorizada⁴⁰ – como um mero saber de articulação total da verdade do sujeito (verdade essa, então, reduzida, de questão e hiância inóspita, à forma de uma resposta e uma soldagem no saber).

A questão de maior alcance para nós, e que nos faz considerar este fundo cultural e freudiano da demanda por um curso de psicologia – fundo cultural marcado pelo traçado diagonal realizado por Freud e sua obra no painel da cultura do século XX – diz respeito então às coordenadas do endereçamento que o estudante de psicologia dirigirá ao ensino de psicanálise, que lhe será oferecido no interior do seu Curso de Psicologia, e justamente nessa medida em que ele espera que seu curso lhe ofereça esse acesso de saber à verdade.

Verificamos que nossos calouros se surpreendem, quando não se decepcionam, ao serem informados que o Curso de Psicologia não corresponde a uma formação analítica, que eles não emergirão, ao término do curso, psicanalistas. Naturalmente que tal surpresa não exprime uma deliberação prévia por uma formação analítica ou por uma opção profissional delineada pelo exercício da psicanálise, mas ela nos mostra o quanto de deslizamento e de confuso endereçamento envolvia tanto uma visada à prática analítica quanto à profissão de psicólogo, reunindo, ainda que em quiasma, a descoberta psicanalítica e o saber psicológico.

Rapidamente o próprio Curso de Psicologia trata de distinguir a prática psicanalítica e a profissão de psicólogo, mas de forma alguma este curso tem as condições ou sustenta o desejo – e nem deveria ser diferente –, que poderiam fazer valer a diferença própria à transmissão analítica, relativamente à mera comunicação do saber.

⁴⁰ Certamente, desautorizada, pois o saber não autoriza. O saber traz prestígio, brilha e fascina, causa inveja e

Cabe ao ensino de psicanálise presente a este curso apontar para tal diferença? Na verdade, ele não tem como deliberar fazê-lo, na própria medida em que, por sua estrutura, não tem como não torná-la presente a cada vez. E este ensino, tornado disciplina do curso, e presente, de qualquer forma, como que em resposta àquele endereçamento ao Curso de Psicologia – endereçamento, animado pelo deslizamento e captura que estamos examinando, e que também implica, portanto, algum endereçamento transferencial ao efeito freudiano de verdade concernido no psíquico – não poderá ignorar este quiasma do endereçamento feito à psicologia tanto quanto à psicanálise.

Ou seja, se, de um lado, o ensino de psicanálise como disciplina de graduação em Psicologia, não pode beneficiar-se daquela exigüidade ou pontualidade ética própria à conferência de psicanálise – pontualidade ética na medida em que sua estrutura em aberto promove, a cada vez e em resposta ao que é dito e escutado, a decisão de sustentar, ou não, o trabalho da subjetividade sob o significante, no bojo do próprio ensino em andamento⁴¹ –, de outro lado, o ensino de psicanálise na Psicologia recolhe o testemunho, dado pelo próprio endereçamento a esse ensino por histórias subjetivas efetivas, de como a descoberta analítica foi sempre recusada e chamada a ser fagocitada no saber que tudo quer saber.

As turmas de psicologia trazem-nos o quiasma como uma história pessoal e uma escolha por uma história, pois com elas estamos às voltas com uma escolha profissional presa a este quiasma, e, muitas vezes, uma escolha pelo quiasma ao invés de uma escolha profissional. Vejamo-lo no que segue.

disputas, até mesmo promete autorização: mas não cumpre jamais essa promessa.

A demanda adolescente pelo ensino de psicanálise.

O estudante de psicologia, como lembramos acima, é, em geral, um adolescente. Mas não um qualquer adolescente.

Uma outra experiência de ensino de psicanálise, numa universidade, aquela que se dá junto a outras turmas (turmas de Ciências Contábeis, Administração, Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia) pode nos falar ainda um pouco mais dessa peculiaridade concernente à demanda por Psicologia e à demanda por ensino de psicanálise na Psicologia. Quando a disciplina de psicanálise é oferecida a outras turmas, que não uma turma de Psicologia, sente-se, facilmente, que se está às voltas com uma outra resposta ao mesmo ensino.

Seria certamente inadequado qualificar, tentar conceituar a característica dessa outra resposta, supor uma natureza ou essência a ela, seria inadequado e insustentável até mesmo propor uma estrutura e uma unidade para essa, ou melhor, para todas essas outras respostas. Entraríamos por esse caminho numa via certamente imaginária e de duvidosa psico-sociologia. Mas a experiência, nossa e de tantos colegas, pode seguramente atestar um diferencial, simplesmente atestá-lo e simplesmente um diferencial, não conceituável, atestar que o ensino de psicanálise encontra uma outra topografia, ou simplesmente outras topografias – para não postularmos uma unidade comum a todas essas respostas –, outros terrenos em que o ensino vem se plantar então.

O que podemos dizer como testemunho desse diferencial, sempre com vistas ao que está em jogo na demanda de um estudante ao Curso de Psicologia, é que nossos outros estudantes,

⁴¹ É importante observar que a “pontualidade ética” da conferência de psicanálise também pode se prestar, se falta ao ensino na conferência o desejo analítico necessário, a uma espécie de *fast food* do saber, a um consumo voraz sedentário, a uma mera exibição de saber em vitrine, em passarela, para uma contemplação esteticizada.

de variados cursos, como aqueles que citamos pouco acima, respondem mais largamente ao ensino de psicanálise. Estamos aí às voltas com o estudante, e mesmo com turmas inteiras, que tanto narra o seu sonho em plena aula, como com aquele que questiona abertamente o valor objetivo do que este ensino traz; estamos às voltas com o incontido riso rasgado e cúmplice perante o pouco-de-sentido próprio ao desejo, que vem a ser testemunhado por esse ensino, como com o franco questionamento incrédulo, escandalizado, ou até angustiado, perante o mesmo aspecto.

Estas experiências sempre me fizeram perguntar: por que elas se dão em tão menor medida – não que faltem – justamente nas turmas de Psicologia?

Ora, o estudante desses cursos mantém também, de ordinário, uma relação mais *confessada*, ou melhor, *professada*, no sentido etimológico da palavra, com o seu curso: trata-se claramente de uma opção *profissional*. São adolescentes, também, mas que diante do desafio próprio à adolescência – a exigência de perda da segurança e dos gozos da fantasmática e amorosa endogamia infantil, com a concomitante exigência de assunção de uma entrada no mundo, com efetivas trocas sociais exogâmicas ou simbolicamente exogâmicas – responderam pronunciando-se por uma escolha de ofício e trabalho.

Nossa cultura é justamente aquela em que os ritos de passagem e de reconhecimento simbólico da passagem da infância à vida adulta faltam (MELMAN 2000). Nossa Cultura não tem outra resposta a dar ao novo candidato à vida adulta, aquele que perde a infância por força da imposição feita pelo real da maturação sexual, senão o convite à emancipação econômica, que, de resto, não pode se efetivar tão cedo, não pode se efetivar concomitantemente ao tempo da maturação sexual – a emergência das características sexuais secundárias e efetiva prontidão

genital⁴². Nossa Cultura é aquela que responde assim à ex-criança: sua sexualidade, que agora aflora, priva você da infância mas não lhe dá reconhecimento algum, pois você não será reconhecido homem, ou mulher, não será reconhecido como um adulto, por ela, por sua sexualidade, mas por sua participação na vida econômica. Donde que nossa Cultura seja aquela que se depara com os períodos mais ou menos longos de adolescência, isto é, de crise subjetiva na passagem à vida adulta, de crise subjetiva mais ou menos alargada no tempo. Ao adolescente não resta nenhuma outra alternativa à crise e a sua cronificação, enquanto vigora a anulação da passagem simbólica, senão por alguma participação na tentativa, normativa ou delinqüente, de emancipação econômica. A preparação e progressiva habilitação profissional se inscreve nessa perspectiva. A chamada escolha profissional vale concretamente assim como uma decisão por preparação profissional e por conquista palmo a palmo das condições para aquela emancipação profissional que, em nossa Cultura, por estrutura foracluidora do simbólico, vem a substituir o reconhecimento simbólico de uma inscrição no campo da vida adulta no mundo.

Tratando-se de uma passagem, ela exige o ato, e pode, portanto, ser recusada ou assumida pelo sujeito. A cronificação da adolescência, menor ou maior, mais intensa ou menos, mais ou menos deslocada e disfarçada subjetivamente, traduz-se então tanto pela recusa de uma elaboração simbólica e subjetiva dessa passagem, dos impasses concretos dessa passagem – o recalque do que se passa com o sujeito nessa passagem – quanto pela recusa do desafio concreto de inscrição na vida adulta, desafio concreto de participação nessa nossa vida social comandada predominantemente pelo plano da economia e, conseqüentemente, pelo investimento na habilitação e preparação profissional.

⁴² “É preciso que ele aguarde essa nova ascensão a uma independência econômica para que se aceite simbolicamente o reconhecimento de sua sexualidade” (MELMAN 2000, p.21).

A escolha profissional corresponde, assim, à decisão por uma entrada no mundo, tal como nossa Cultura o dispõe, um mundo de trocas econômicas. Em alguma medida corresponde também, então, mais ou menos, a um trabalho de luto da infância perdida, luto da endogamia, e passagem à exogamia, ao lançamento do desejo a um objeto substituto, estranho ao familiar, incerto, sem garantias, articulado em alguma medida às trocas sociais reinantes em nossa Cultura.

Ora, o que escutamos nos Cursos de Psicologia, e de forma alguma como uma ocorrência rara ou francamente minoritária, é uma escolha profissional marcada por uma vacilação no desejo de entrada no mundo. Evidentemente, não falta o estudante que conheceu um profissional de Psicologia, às vezes o próprio terapeuta, e que viu em sua prática uma porta de entrada para as trocas sociais e simbólicas. Evidentemente, os significantes de uma prática de psicologia, ou da própria psicanálise, por vezes dão ao adolescente aquele reconhecimento que acaba por articular o seu voto, a sua demanda, à profissão de psicólogo, como acontece com qualquer outro adolescente que recebe de uma qualquer outra profissão o significante pelo qual o sujeito em questão encontra o reconhecimento que promove seu endereçamento subjetivo ao Outro, no caso ao Outro barrado e aberto do passo ao mundo, pela perda ou cessão do Outro familiar e infantil. Mas como ignorar, no endereçamento à Psicologia, os múltiplos votos predominantemente formulados em termos de auto-conhecimento, de procura por um sentido, da própria vida ou da existência humana em geral, pela epistemofilia, pela sabedoria e pela vaga filantropia (“quero ajudar os outros”)? Como ignorar aquelas declarações explícitas de que a opção pelo Curso de Psicologia veio estender o tempo de dúvida, de vacilação, por uma decisão profissional (“como eu não sabia que curso eu queria fazer, escolhi Psicologia”)?

Reencontramos aqui o retiro da verdade, operado pela cultura científica que fora cluí a verdade do que ela chama e constitui como mundo. Mas, no caso, acompanhado e traduzido pelo retiro do sujeito e do “profissional”, daquele que professaria uma escolha profissional.

Ora, o ensino de psicanálise como disciplina de psicologia certamente está concernido por esta organização, digamos, introvertida da demanda profissional, ou antes, por esta suspensão ou mesmo, em alguns casos, recusa de demandar ao Outro barrado da atividade profissional. Pois a psicanálise, que não nasceu, tal como a psicologia, na academia e como uma extensão de antigas interrogações filosóficas, é antes um fazer sua filha falar do que um entendimento do porquê de sua mudez (LACAN 1979, p.18).

Na difusão cultural, certamente, a psicanálise aparece como um “conhece-te a ti mesmo”, e como uma infundável introspecção. Mas Freud a sustentou antes como uma prática com conseqüências, e Lacan nos mostrou que ela tem fim, e que seu fim é o trabalho e o ato, como vimos no capítulo anterior.

O ensino de psicanálise como disciplina de Psicologia tem esse contexto da introversão da demanda a considerar. Tratando-se não apenas de “introversão” da demanda profissional, mas de formulação de uma outra: a demanda, latente no voto por um Curso de Psicologia, por uma alternativa à entrada no mundo; demanda de uma bela alma adolescente que vacila e interroga a necessidade de se sujeitar à estrutura de sua existência, bela alma que adia indefinidamente o compromisso com um fazer na existência, com fazer algo de sua existência.

Uma simetria surpreendente sobressalta a essa altura: a psicanálise é um fazer que se tem recusado permanentemente a ser tomado como uma profissão, tem recusado sua regulamentação pelo Estado como profissão, ao mesmo passo em que a Psicologia é uma profissão que classicamente tem se perguntado qual é o seu afazer específico, qual o seu fazer

autorizado e legítimo. A Psicologia se afirmou primeiro como profissão e ciência e, em seguida, perguntou, e se pergunta ainda, qual o seu fazer, qual o seu objeto, qual o ponto no real onde faria incidir legitimamente uma intervenção. A psicanálise nasce como um fazer e uma autorização, num desejo inédito, o de Freud, e afasta, ainda hoje, de si o emblema de profissão regulamentar.

A demanda específica feita ao Curso de Psicologia, é o que começamos a concluir ao termo dessa reflexão, é uma demanda à verdade retirada, e uma demanda por uma “batida em retirada” frente as exigências da existência, como proteção ao desafio posto pelo Outro real do fazer na existência, proteção enfim quanto a própria condição do sujeito do significante como um sujeito do trabalho, posto sob a exigência de trabalho. Assim, o ensino de psicanálise no seio de uma instituição de ensino universitário, o Curso de Psicologia, e de uma demanda particular, a demanda do estudante de Psicologia – que têm a característica acentuada de uma postergação do fazer – não pode senão ser, na mesma medida em que se realiza como um ensino dos conceitos psicanalíticos, *um ensino quanto ao lugar do fazer na constituição e na existência do sujeito*, promovendo a articulação da demanda, recalcada, presente no endereçamento do estudante de psicologia a seu curso.

Pois, como nos diz Freud, não se trata, no ensino de psicanálise nas universidades, de ensinar a praticar psicanálise, mas de ensinar algo com a psicanálise. Não se trata também de fazer propaganda de psicanálise – e, porém, quando falta a demanda por esse ensino, sustentada subjetivamente como tal, o ensino de psicanálise tende, exatamente, a degradar-se em propaganda, pois então aparece como animado por seu próprio interesse de difusão. De que se trataria, no ensino de psicanálise numa Graduação em Psicologia, quando nela discernimos uma demanda por um retiro do sujeito e uma retirada da demanda, isto é, quando nela discernimos

uma demanda por uma postergação do ato em favor de saber a verdade, na mesma medida em que tal demanda está como tal recalçada, desarticulada, emudecida como tal?

O ensino de psicanálise, nesse contexto, tem, é o que parece, como primeiro trabalho à sua frente promover a articulação dessa demanda. Promover a articulação dessa demanda no lugar de simplesmente saciá-la, ou de simplesmente refugá-la ou destitui-la.

Promover a articulação dessa demanda corresponde a um certo posicionamento no ensino de psicanálise que leve em conta o outro a que se fala, que o leve em conta como um sujeito que fala, que demanda, que se endereça, que é tangido por significantes de uma história, que traz e é trazido por um percurso de escolhas. Corresponde também a que se leve em conta o endereçamento à psicanálise feito no contexto, e que se leve em conta ainda que se trata de um ensino de psicanálise e não simplesmente de geografia, matemática ou medicina.

Portanto, um ensino de psicanálise na Psicologia necessita, ou pelo menos somente pode beneficiar-se, de trabalhar para responder à demanda particular que lhe chega, e da maneira particular em que ela “é feita” ou não é feita. Ora, “responder à demanda”, aqui, naquele sentido em que a psicanálise responde à demanda, i.e, não lhe atendendo prontamente, ou refugando-a, mas dando-lhe a oportunidade de articular-se. O psicólogo em formação, o estudante de psicologia, não sabe o que fazer: “o que você quer fazer quando se formar? não sei”. Não sabe qual o seu fazer, nem qual o objeto da psicologia, o seu ponto de incidência no real. Talvez, na verdade, não queira saber do fazer, da necessidade estrutural, constitutiva, para qualquer sujeito, de um fazer, de uma resposta ao Outro e ao real sob a forma de um efetivo trabalho, de um ato.

O psicanalista, de outro modo, vive apenas de seu ato. E pode testemunhá-lo, como pode testemunhar da condição ética própria ao sujeito humano, i.e., da condição de um sujeito

pendente a um fazer, a um ato, na própria medida em esse sujeito é determinado por uma falta-a-ser imposta por sua condição de falasser (LACAN 1975). Isso pode ser ensinado pela psicanálise num Curso de Psicologia, em resposta a sua demanda, isto é, articulando-a. A psicanálise pode ensinar o vínculo crucial do fazer e da profissão com a própria sobrevivência do desejo humano – e não somente sua presumida ligação acidental ou imposta de todo externamente, pelas necessidades biológicas, com a sobrevivência – ao mesmo tempo que pode ensinar que a profissão e a emancipação econômica não resolvem a perda instaurada pela sexualidade.

Estejamos ou não enganados quanto ao específico da demanda ao Curso de Psicologia, um ponto nos parece essencial sustentar: os problemas e os desafios específicos de um ensino de psicanálise numa graduação passam por um trabalho de tentar localizar e articular a demanda – suprimida, economizada, recalcada ou emudecida por uma estrutura, a estrutura universitária, volta da ao pronto oferecimento de uma habilitação ou satisfação cognitiva.

A demanda que traz o estudante de Psicologia ao Curso, segundo as considerações que acabamos de fazer – demanda por um retiro do sujeito e do profissional, demanda por uma “outra via” que aquela exigida pelo real e pelo social, demanda por uma via de puro saber – tal demanda, já encontra alguma satisfação por esse contrato, oferecido pela estrutura universitária, com o emudecimento, não violento, da demanda e da palavra do sujeito, enquanto essa estrutura faz agir um saber anônimo sobre um corpo discente não subjetivo, em favor do resultado de um sujeito produto⁴³. E tal demanda, que já se satisfaz por poder assim existir sem existir como tal, sem existir como demanda propriamente, como palavra articulada, demanda que já se satisfaz por poder existir sem pagar o preço de enunciar-se, tal demanda encontra ainda mais satisfação,

⁴³ Como vimos no Capítulo 1: saber no lugar do agente, *a* no lugar do Outro, *\$* no lugar da produção.

universitária, ao ser cumulada de produção de um novo sujeito, mais graduado, pela ação do saber sobre o *astudado*, espécie de objeto de série, inerte, despojado de traços particulares relevantes, e sem manifestações subjetivas, tais como uma demanda particular.

Trata-se, ao contrário, pensamos, para um ensino de psicanálise em tal contexto, de articular a demanda que traz o estudante, como que obedecendo a algum automatismo, ao Curso de Psicologia e à disciplina de psicanálise. É preciso dar a oportunidade que o sujeito, ele mesmo, articule essa demanda, demanda que a estrutura de uma graduação – com o seu contrato firmado de prontamente prometer esclarecimentos, conhecimentos, títulos e habilitação – não promove articular. Sem a passagem por uma tal articulação é duvidoso, ou pelo menos é bem mais difícil, que o ensino de psicanálise possa viabilizar uma transmissão de psicanálise, uma transmissão da descoberta e da implicação subjetiva gerada pela descoberta freudiana. Sem tal passagem, o ensino de psicanálise antes tende a ser arrastado à propaganda, à reconhecimento, à captura iluminista, à obstrução da descoberta freudiana pelo seu barateamento em forma de informação, de saber já sabido, de difusão. Barateamento, aliás, inteiramente compatível com uma redução do ensino de psicanálise, em tal contexto, a uma construção de saber altamente sofisticado e academicamente excelente.

Pois, embora o sujeito dessa demanda não formulada “não saiba” o que ele demanda, num outro sentido, ele bem o sabe, sabe que ele traz sua demanda de saber, e talvez de verdade, impronunciada, e que o analista que se apresenta frente a ele para ensinar psicanálise numa graduação, e que também mantenha impronunciada e não trabalhada tal demanda, faz silêncio junto com ele sobre a questão subjetiva que faz pano de fundo a esse encontro.

A “Especialização em Psicanálise”.

A reflexão que segue diz respeito à demanda por uma pós-graduação em psicanálise. Não qualquer pós-graduação, mas aquela dita de *lato sensu* ou especialização. Que é aquela com a qual tenho experiência. Talvez uma pós-graduação *stricto sensu* em psicanálise introduza elementos próprios ao ensino de psicanálise, e, por isso, gostaria de me manter fiel ao particular de minha experiência.

A *Especialização em Psicanálise* é necessariamente oferecida ao já graduado. É, no caso que anima esta reflexão, oferecida ao graduado em psicologia, recém-formado, ou nem tanto, que tem claramente escolhido a psicanálise como discurso ou prática orientadora e formadora de sua atuação como psicólogo clínico, ou mesmo que sustenta quanto à psicanálise apenas a declaração de um vago interesse por seu saber.

Na verdade, se falamos da demanda dominante pela *Especialização em psicanálise*, sempre tomando nossa experiência particular como referência, teremos que nos concentrar naquela demanda do estudante recém-formado em psicologia, que se sente e se declara, expressamente, em transferência com a psicanálise, e que a busca como um discurso e uma prática que possa orientar sua intervenção clínica, ainda que em uma instituição de saúde. Esta demanda vê de algum modo na *Especialização* um caminho de formação no discurso e na prática da psicanálise.

Não que o candidato à *Especialização* suponha, propriamente, pelo menos não o supõe manifestamente, que esta lhe dará uma formação analítica, e que ele advirá um analista ao final do curso. O próprio Curso de *Especialização* trata aliás de informá-lo de que não é o caso.

Mas este psicólogo, que constitui a demanda principal de nossa Especialização, não a procura somente por um interesse epistemológico. Não a procura para anexar um saber psicanalítico ao lado de outros saberes e aumentar ou fortalecer assim sua identidade de Psicólogo. Ele, que tem alguma informação de que uma formação analítica se dá alhures e é outra coisa que uma Especialização, procura nesta, claramente, e o declara de mil modos com sua própria palavra, um estreitamento de sua relação com a psicanálise, seja sob a forma de um tempo a mais de preparação de seu endereçamento à psicanálise, seja sob a forma da expectativa de que o Curso de Especialização lhe dará mais condições de responder 'como um analista responderia' aos desafios do trabalho clínico.

Enfim, indagados sobre a escolha de uma Especialização em Psicanálise, e por esse específico Curso de Especialização, seja no contexto do processo seletivo de candidatos ao Curso, seja no transcorrer de nossos contatos com a turma a longo da vigência do curso, eles, *grosso modo*, respondem: que a psicanálise, durante a Graduação em Psicologia, se demarcou para eles como o discurso e a práxis que lhes dizia respeito, entre aquelas tantas teorias e práticas que se apresentaram. E indagados sobre o porque de não terem então se dirigidos a uma instituição de formação psicanalítica, eles, por trás de tantas respostas diferentes, nos respondem, *grosso modo* também, que a instituição psicanalítica não se apresentou a eles como o meio mais adequado para essa formação.

Mas aqui é preciso matizar bastante o sentido dessa generalização. Seja porque, na verdade, ela nunca é formulada assim, seja porque, sem uma pequena exemplificação das diversas respostas a essa última indagação, teríamos idéias justamente contrárias do que essa generalização preten de descrever.

Alguns candidatos ao curso, e estudantes do curso, são simplesmente surpreendidos pela questão, e praticamente respondem, ou dão a ver, que nem sequer pensaram no ingresso, naquele momento de sua demanda à psicanálise, em uma instituição de formação psicanalítica. Alguns, nessa linha, supõem até que existam, de uma maneira generalizada, impedimentos formais, nessas instituições, ao seu ingresso nelas, sem uma Especialização, sem um Mestrado, sem tantos anos de prática ou análise, etc⁴⁴.

Alguns nos dizem, nessa linha, e claramente, que estão, com a Especialização, adiando ou se preparando, ou os dois, para dar o passo de se dirigirem a uma formação analítica. Não raro dizem achar necessário uma certa precaução, um certo cuidado a tomar, relativamente à instituição de formação psicanalítica, que é então mencionada, nessas falas, com alguma desconfiança. A Especialização é tomada então, algumas vezes, como um certo início extra-muros de sua formação e, ao mesmo tempo, como uma preparação a uma formação analítica propriamente dita; às vezes é tomada até como uma alternativa mais confiável, a título provisório, à formação oferecida pela instituição analítica.

Alguns candidatos não respondem propriamente à questão sobre a instituição analítica, colocando à frente de qualquer resposta a seu respeito a menção de suas transferências aos professores do curso, à própria Universidade onde se dá o curso, ao que lhe disseram sobre o curso, etc. E dizem reconhecer no curso desses professores e dessa universidade uma via confiável para poderem se aproximar da prática analítica.

Alguns, curiosamente, já freqüentam ou freqüentaram alguma instituição analítica e, ou não fizeram aparentemente nenhuma reflexão quanto a suas passagens por elas e quanto ao fato de, a despeito de sua participação no trabalho de formação nelas, estarem ingressando num

⁴⁴ De fato, algumas instituições psicanalíticas realmente fazem a exigência de uma titulação a nível de Pós-

Curso de Especialização de uma universidade, ou se referem a esse ingresso como um desejo por uma ‘maior sistematização de estudos’ que não se encontraria nessas instituições que atualmente freqüentam. Nesse último caso o candidato não manifesta ter refletido sobre o porque de faltar em sua instituição a sistematização de estudos que ele procura, ou porque ele procura uma sistematização de estudos psicanalíticos se ele participa de uma formação que se realiza sem fazer apelo a ela – não manifesta ter refletido sobre tais questões nem individualmente nem junto a ‘sua’ instituição. Na verdade, às vezes, o vínculo com uma instituição não ultrapassa aquele de uma eventual freqüência a cursos e seminários.

E até mesmo alguns já se decidiram por um percurso de formação eminentemente universitário ou simplesmente exterior a uma instituição analítica, numa recusa explícita da instituição analítica como lugar, seja necessário, seja desejável, para favorecer suas relações com a práxis analítica.

Quando sintetizamos todas essas respostas dizendo que “a instituição analítica não se apresentou a eles como o meio mais adequado para sua formação” não estamos querendo dizer que eles efetivaram, sempre, um julgamento explícito, seja definitivo seja provisório, sobre o quanto uma instituição analítica lhes parece favorecer, ou desfavorecer, uma formação analítica. Não queremos dizer, tampouco, que ela é sempre desconhecida. Não queremos dizer nem mesmo que as relações com ela estão necessariamente adiadas ou já repelidas. Queremos antes constatar um hiato instalado entre nosso candidato e a formação analítica: seja esse hiato da ordem de um adiamento, de uma recusa ou mesmo da ordem do recalçamento, ou – para não dizê-lo assim tão fortemente – seja esse hiato da ordem de uma certa ausência de uma

subjetivação da questão posta pela existência da instituição e da formação analíticas – seja ainda de que ordem for.

Mesmo se tratando de um candidato ao curso que, como dissemos, manifesta aspirar, de algum modo, a responder analiticamente aos desafios da clínica, há um hiato entre a escolha dessa práxis e a questão da formação do agente dessa práxis. Hiato esse que o curso universitário é chamado a responder, mesmo que esse chamado não chegue a se articular como tal.

Ora, a introdução do tema da instituição e da formação analíticas em nossa reflexão a essa altura, bem como nas referidas conversas com os candidatos e as turmas, impõe-se por si mesma. Pois é uma tal instituição que se dispõe a responder a uma demanda de formação do agente da práxis analítica. Uma Especialização em Psicanálise não pode nem deve tentar fazê-lo.

Como então trabalhar com esses candidatos que procuram, ainda que sem articulá-lo como tal, uma formação analítica junto a um curso que não pode, que nem tem os meios, de oferecê-la? Que direção dar a esse trabalho? Que obstáculos se levantam a sua frente?

Mais uma vez, na pós-graduação como na graduação, deparamo-nos com uma demanda desarticulada, silenciada, inibida, ou simplesmente por se realizar como tal, como demanda. Mais uma vez um voto subjetivo não subjetivado como tal. E, mais uma vez também, estamos diante, então, do principal trabalho a realizar: o da articulação da demanda por um ensino de psicanálise. No caso referido desta Especialização, a articulação da demanda por uma formação analítica, ou, de outro modo talvez mais preciso, o da articulação da demanda por uma autorização como analista.

Pois é bem o que está em jogo nesse endereçamento do psicólogo que vê na psicanálise um horizonte de direção a uma sua intervenção clínica, presente ou futura. Mas um endereçamento que, seja amparado em alguma razão ou justificativa, seja amparado em nenhuma, não faz avançar um passo direto a um pedido por formação analítica. Alguns desses psicólogos, que se dirigem à Especialização, até já efetivaram um endereçamento, de certo modo, a uma instituição analítica, freqüentando algumas de suas atividades. Em tese, então, tratou-se nesses casos de um endereçamento em favor de uma formação analítica. Mas, muitas vezes, não é testemunhado uma subjetivação desse percurso como um voto por formação analítica, na própria medida em que não é testemunhado uma subjetivação do que já se deu como caminho percorrido, ou como entraves, bifurcações, desvios e abandonos ocorridos, ao longo desse mesmo caminho. Ocorrendo até, curiosamente, algumas vezes, a formulação de uma *necessidade de* uma formação e de uma autorização, sem que seja mesmo assim formulado uma *demandada ou pedido* por formação, faltando o testemunho de que tal pedido tenha sido feito em algum momento do percurso, no curso ou antes dele.

O fato duplo de esse voto ou endereçamento, não articulado propriamente como uma demanda, como um pedido, manter-se como um voto não-articulado e de, além disso, ser dirigido a um curso universitário, não pode ser tomado como simples acidente, simples coincidência. Pois, uma universidade é uma instituição que faz circular no social, e sem quaisquer constrangimentos, sua dedicação e aplicação em treinar, capacitar e instrumentalizar, tecnicamente, os profissionais. Aliás, não haveria de ser diferente, pois é o que dela espera a sociedade moderna, dominada pela referência à transmissão científica. Uma universidade é, assim, uma instituição que, sem embaraços, se oferece como sede de um discurso que se estrutura fazendo o saber recalcar o significante, S_2 sobre S_1 . Seja por seus princípios e por seus

procedimentos renovados dia-a-dia, passando por aqueles que envolvem grandes decisões e iniciativas (abertura de cursos, contratação de professores, formulação de currículos, etc), seja por aqueles pequenos e até mínimos procedimentos, pequenos hábitos, pequenas “naturalidades” e “evidências” (a maneira como se faz uma reunião, a maneira como se divulga um curso, a maneira como se dirigem uns aos outros, professores e alunos, a maneira como se recebe uma nova turma, etc), pequenos automatismos que, para nós, que levamos em conta o sujeito do inconsciente, talvez sejam até mais importantes do que aquelas “grandes decisões” – por tudo isso, uma universidade é uma instituição abertamente comprometida com o discurso que faz o sujeito emudecer enquanto um produto a ser esperado ao fim de um processo de ação do saber. Uma tal instituição tende a se oferecer, automaticamente, como destinatária cúmplice de um voto que se retrai em tomar a palavra e realizar-se como uma demanda ao outro. Dito de outro modo, tende a desfavorecer um demanda sustentada na palavra por um sujeito.

Já vimos esse aspecto da universidade anteriormente: nela, aquele que se dispõe como corpo discente não precisa nem mesmo perguntar ou pedir – *demandar*, como se diria em francês – as respostas que ele procura. Ele as espera, sem nem mesmo precisar dar-se conta de que espera algo, chegarem essas respostas, de roldão ou uma após a outra, juntamente com o que a atividade do saber fizer chegar sobre ele.

O voto pela autorização como analista, tomando a palavra como demanda por uma formação analítica, compromete o sujeito e o expõe a sua própria divisão, seja porque expõe sua desautorização, seja porque expõe o equívoco a que ele está preso, impedido-o de se autorizar – afinal, uma autorização não pode advir de um Outro como resposta satisfatória a um pedido de autorização. É um voto que descentra, subjetiva e socialmente, posto que requer que

o sujeito se dirija a um lugar Outro a que ele usualmente ocupa ou supõe ocupar, de fato ou de direito.

Procurar uma Especialização “para saber um pouco mais sobre a psicanálise”, enquanto se espera desse saber um aporte à direção do trabalho clínico, é, evidentemente, um endereçamento inteiramente legítimo e que também nos fala de uma transferência à psicanálise. O que, porém, não nos desobriga de escutar aí a vacilação, a inibição, a circunvolução de um endereçamento a uma formação analítica, se, em latência a esse “saber um pouco mais sobre a psicanálise”, vigore justamente um tal endereçamento. Ora, a demanda, qualquer demanda, não se realiza jamais sem tais circunvoluções, vacilações e inibições – que aliás testemunham o genuíno atravessamento subjetivo em que elas se originaram, a genuína origem na divisão subjetiva. E qual é então a resposta da psicanálise a esse aspecto bem estrutural da demanda, senão lhe dar a oportunidade, convidando-a, encorajando-a a avançar na palavra, de articular-se onde ela ainda se mantém silenciada? Qual a resposta da psicanálise senão favorecer a articulação da demanda até o ponto mesmo em que esta faça a experiência de que o desejo que está articulado a ela não é por ela articulável como tal? Qual a resposta da psicanálise senão promover a passagem por esse Outro que não responde, mesmo diante de um sujeito que, com sua própria enunciação, lhe pergunta ou pede, mesmo diante do sujeito que tem trabalhado ao limite sua demanda?

E, de outro lado, o que seria pior, para uma demanda que ainda não se articula como tal, do que ela encontrar antecipadamente alguma satisfação? O que a calaria mais fundamentalmente? O que a afundaria em mais insatisfação e em um número maior de temores fantasísticos?

Pois exatamente o grande risco que acompanha cotidianamente o trabalho de ensino de psicanálise numa Pós-Graduação – como também numa Graduação – é o de ela oferecer, aos

borbotões, uma certa satisfação, satisfação à expectativa silenciosa por uma aprendizagem, por um treinamento, por uma capacitação – na mesma medida em que tal satisfação se contrapõe e até inviabiliza aquela efetiva autorização, ansiada como que em segredo. O grande perigo é ela oferecer tal satisfação àquele que, até mesmo por ingenuidade e temor, busca uma autorização analítica por esses meios universitários. No caso da experiência concreta que anima esta reflexão, vemos o especializando ter a sua disposição aulas, orientações de monografias, estágios supervisionados, sem que ele ainda nem mesmo tenha podido articular uma demanda por formação analítica ou por autorização analítica; sem que ele nem mesmo tenha podido constituir um Outro na transferência que ele eleja como lugar de formação; sem que ele nem mesmo tenha podido reconhecer, na e pela palavra, que uma autorização lhe falta, e que ele a deseja.

O grande obstáculo a um trabalho de ensino de psicanálise em nossas Pós, que leve em conta as questões que temos levantado ao longo de toda essa reflexão, ergue-se, então, mais uma vez, como de ordinário a psicanálise não cansa de verificar em sua clínica, muito mais do lado da satisfação antecipada da demanda do que do lado de sua insatisfação.

Uma demanda, de psicólogos formados, por formação e autorização analíticas, que não se articula como tal, vem encontrar numa Pós-Graduação analistas que se dispõem, como não poderia ser diferente, a explicar conceitos analíticos, a orientar monografias, a supervisionar estágios – sem que entretanto nem essa demanda tenha se articulado, i.e, passado pela perda que o pôr em palavras obriga, nem a transferência tenha, então, sido subjetivada, do lado do especializando, nem verificada, do lado da Especialização. O grande risco inerente a essa situação é o de que a expectativa por um acesso simplesmente técnico à práxis analítica seja confirmada pelo silenciado de uma demanda, ainda que auto-silenciado de uma demanda, por

parte do especializando, e pelo igualmente silenciado, quanto a essa estrutura da demanda, fornecimento de “saber analítico”, por parte da Especialização.

Consideração da demanda: autorização e responsabilidades, generalizações e suposições.

O discurso universitário tem efeitos sobre o ensino da psicanálise numa universidade. Afinal, como o ensino de psicanálise numa universidade se manteria intocado por esses efeitos? E seria sequer necessário?

O discurso universitário, lembremos, constitui um laço social *sui generis*, pois, de certa maneira, como nós vimos no capítulo 1, arranja-se desfavorecendo o laço social propriamente dito. Assim, o ensino de psicanálise numa universidade é aquele ensino de psicanálise que, até por suas condições institucionais de exercício, enfrenta a circunstância de se ver acionado, bem ao estilo universitário, automaticamente, burocraticamente, posto que nenhuma demanda articulada como tal, nenhuma proposta de laço social como tal, a princípio, vem acioná-lo.

É verdade que tal efeito do discurso universitário – de solapamento do laço social, de supressão da demanda, em favor de um agenciamento burocrático e automático – transcende os muros dos *campi*, e é verdade também que “turmas” de um instituto de formação psicanalítica poderiam, e podem, exibir a mesma posição discente, automática e burocrática, como também, numa tal instituição, o próprio ensino pode assumir a posição de pura burocracia e automatismo.

Mas, vimos, justamente, que o analista, Lacan no nosso exemplo, pôde fazer incidir seu desejo e seu discurso sobre as cristalizações “universitarioformes” dessas instituições. E pôde fazê-lo até mesmo com o gesto extremo da Dissolução⁴⁵.

A cada vez que um desejo de analista se responsabilize pela direção de um trabalho voltado para a formação – ou melhor, voltado para a transmissão da descoberta freudiana, e assim indissolúvelmente promovedor da formação de analistas – uma intervenção a contrapelo de uma cristalização universitária poderá se efetivar.

E o que autoriza tal intervenção é, primeiramente, é claro, o desejo do analista. Mas é ainda, também – pois o analista se autoriza de si mesmo e de alguns outros (LACAN 1998) –, o próprio endereçamento transferencial feito, pelos candidatos à formação, à instituição analítica que o analista dirige.

Quando, aquele que inicialmente sustenta um tal endereçamento, em uma instituição psicanalítica, passa subseqüente ou concomitantemente a responder do lugar de quem apenas espera um mestre universitário, ele, nesse seu andamento ambíguo, não apenas ergue uma resistência a sua formação, não somente trai o seu endereçamento inicial. Ele, de certa maneira, também dá ocasião a que sua formação realmente se inicie. Pois esta não somente não necessita, digamos, de uma qualquer “pureza de ambiente discursivo”, como nem mesmo teria como, nem porque, se realizar se tal condição fictícia se efetivasse em alguma parte. Afinal, *sua formação analítica justamente se efetiva pela incidência da transmissão da descoberta*

⁴⁵ Em 5 de janeiro de 1980, Lacan dissolveu sua Escola, não como quem desiste, mas como quem corrige: “Basta que um se vá embora para que todos fiquem livres... e em minha Escola é necessário que seja eu. Decido-me porque, se não me intrometesse, ela funcionaria na contramão daquilo para o que a fundei...E chamo a associar-se uma vez mais... aqueles que queiram prosseguir com Lacan... Se eu persevero [je père-sévère] é porque a experiência feita convoca uma contra-experiência que a compense.” (LACAN 1987, ps.45/6). Já a *exata primeira frase* desta Carta de Dissolução nos faz divisar a sua razão principal: “Falo sem a menor esperança – de me fazer ouvir de forma especial.” A EFP, àquela altura, não dava provas de ouvir a palavra de seu ensino da forma especial que ela precisa ser ouvida.

freudiana, como um corte, nas premissas universitárias de que ele, esse candidato à formação analítica, parte costumeira e sintomaticamente. Estas últimas, portanto, não teriam como faltar ou ser sequer dispensáveis de partida. Pois, a formação analítica não é uma nova camada de formação sobre formações anteriores – ginásial, humanista, cristã, política, universitária –, um aprimoramento delas, uma complementação ou uma suplementação delas, mas antes se dá em corte com elas, em corte sobre seu tecido. A formação analítica somente pode se dar como tal, como toda *démarche* analítica, junto à resistência à formação analítica.

Vemos assim, então, que não é a convivência do ensino com o discurso universitário, nem é a ambigüidade com que o endereçamento é feito ao ensino de psicanálise, que traz o específico da circunstância do ensino de psicanálise numa universidade. Mas, antes, o fato de que – se por agora comparamos as condições institucionais do ensino numa instituição psicanalítica e o ensino de psicanálise numa universidade – *o ensino de psicanálise numa universidade não foi autorizado, por um mínimo de articulação da demanda, a dar consistentemente uma outra resposta, uma resposta para-além do Saber e em arrepio à ordem do Saber.* O fato de o sujeito, numa universidade, não ter se pronunciado mais efetivamente quanto ao que ele espera da ordem desse para-além, não pode simplesmente ser ignorado. Não pode tampouco ser ignorado o fato, se e quando ele ocorre, de o ensino de psicanálise nesta circunstância ignorar esse silêncio e a ausência da subjetivação da demanda no mero comparecimento discente das turmas.

Da mesma forma, por outro lado, poderíamos dizer, o analista que ensina psicanálise à Universidade, quero dizer, à Cultura, como nas Conferências de Freud citadas no capítulo 2, não está a princípio autorizado por nenhum endereçamento a um para-além do saber, nem está a princípio respondendo a nenhum endereçamento dessa ordem. É verdade que Freud e sua obra

já marcaram na Cultura um outro lugar para aquele que se apresenta como conferencista e analista. Mas, vimos, mesmo quando o próprio Freud estava de algum modo antecedido por sua própria obra, era, para ele mesmo, necessário demarcar, em ato e por atos, na conferência, a resposta que ele, como psicanalista, podia dar, relativamente à resposta que um usual conferencista do Saber se prestaria a dar. E se ele o fazia, como vimos que o fazia, era apostando que para além do contrato de saber, para além do endereçamento ao “conferir saber” implícito ao dispositivo da conferência, ele poderia, com sua outra resposta, a um só tempo fundar e desrecalcar um outro endereçamento, um sujeito, junto ao seu “público leigo”:

“Porém, irão protestar com certo enfado: ‘Há tantos problemas ingentes... tantas maravilhas no campo dos distúrbios mentais, que exigem e merecem elucidação, que parece realmente injustificado investir trabalho e interesse em tais trivialidades [atos falhos e sonhos]. Se o senhor pudesse fazer-nos compreender por que uma pessoa com olhos e ouvidos são pode ver e ouvir, em plena luz do dia, coisas que não se encontram ali; por que outra pessoa subitamente pensa estar sendo perseguida pelas pessoas das quais foi, até então, muito amiga, ou apresenta os mais engenhosos argumentos em apoio de suas crenças delirantes, que qualquer criança poderia ver que são disparatadas, então deveríamos ter algum apreço pela psicanálise...’

Eu responderia: Paciência, senhoras e senhores! Penso que suas críticas perderam o rumo... não estão os senhores fazendo confusão, em suas críticas, entre a vastidão dos problemas e a evidência que aponta para eles? Não existem coisas muito importantes que, sob determinadas condições e em determinadas épocas, só se podem revelar por indicações bastantes débeis? Eu não encontraria dificuldade para fornecer-lhes diversos exemplos de tais situações. Se o senhor, por exemplo, é um homem jovem, não será a partir de pequenos indícios que concluirá haver conquistado os favores de uma jovem? Esperaria uma expressão declarada de amor, ou um abraço apaixonado?...É isso que eu deveria dizer, a fim de manter o interesse dos senhores quando tratamos dessas trivialidades tão evidentes como o são as parapraxias de pessoas vãs.” (FREUD 1917/1976, ps. 40-42).

Vemos, nessa breve passagem, Freud, primeiramente, considerar e dar voz à grande expectativa iluminista de sua audiência, tornando-a pública quando ela simplesmente dormia secreta nas almas e nos olhares, ou corria entre sussurros nos intervalos do café; em segundo lugar, vemos Freud invocar, em contraponto à expectativa iluminista e universitária, a dimensão

do tempo (Paciência!) e até as contradições internas dessa própria expectativa (“confusão...entre a vastidão... e a evidência”); finalmente, vemos Freud apelar não tanto a uma demonstração sistêmica ou a convincentes dados empíricos de peso, extraídos da experiência psicopatológica pelas argutas lentes da psicanálise, mas antes aos “pequenos indícios” que contam ao sujeito do desejo, aqueles detalhes do desejo que o representam.

Pois enquanto está sustentado por significantes, o saber, ele próprio, e a própria agência do saber – S_2 alçado à condição do dominante do discurso – devem portar sempre alguma ambigüidade, alguma escansão, algum hiato por onde uma dimensão de desejo possa ter lugar. Mesmo que, a princípio, não esteja em vigor senão um endereçamento iluminista ao analista conferencista, em tudo similar ao endereçamento a um mestre universitário.

Assim, podemos esperar que ainda hoje um “público leigo”, um “público não-iniciado”, se enderece a uma conferência de psicanálise como se endereça simplesmente à uma agência do saber. E é ainda em um tal endereçamento, mesmo depois da consolidação da marca da obra de Freud na Cultura, que se sustenta inicialmente uma conferência de psicanálise. Se, de algum modo, esta dá uma resposta a seu público que passe à margem da saciação cognitiva, deslocando essa visada, ela então funda em ato, autorizando-se, uma demanda que não se articulava como tal, ou melhor, funda a possibilidade de uma articulação da demanda para-além dos apetites cognitivos, por apostar numa outra dimensão presente àquele endereçamento feito à agência do saber, outra dimensão esta possibilitada pela estrutura significante de qualquer saber.

Freud e, depois dele, o analista em conferência, não tem outra alternativa: ou ele se submete pura e simplesmente ao lugar para o qual o conduz, inercial, branda e

inconscientemente, seu público, aquele lugar de mestre universitário, ou ele, deslocando-se da cátedra, faz apelo a um para-além do saber e a uma falta ainda não subjetivada como tal.

Quando recolocamos o mesmo problema no contexto do ensino de psicanálise numa universidade, o contexto da disciplina de psicanálise e da Pós-Graduação em Psicanálise, verificamos que a referida resposta do analista conferencista tanto precisa ser levada em conta, para dimensionarmos o trabalho do analista professor, quanto não pode simplesmente bastar, não pode simplesmente ser reeditada. Pois, embora o sujeito, numa universidade e numa turma, ofereça-se igualmente, ou até mais, como nos auditórios da Cultura, como *astudado* e sujeito-produto, sem pronúncia de sua palavra, singularidade e demanda, e com aquela expectativa iluminista por uma plena ação da agência do saber – apesar dessa sua semelhança ao público do auditório, ele não é um sujeito assim tão anônimo, assim tão vindo de qualquer lugar, assim tão indeterminado, assim tão *en passant*. É alguém que, mesmo se fazendo presente sob as condições institucionais e discursivas universitárias, isto é, sob as condições as mais contrárias a um efetivo investimento no laço social, põe-se sob a responsabilidade de um Curso e seus professores. É um estudante de Psicologia acossado, por exemplo, pela indeterminação e incertezas específicas da profissão de psicólogo; é um psicólogo formado que, já habilitado pela universidade a fazer valer sua profissão, resolve estender seu vínculo com ela, através de uma pós-graduação; um psicólogo que já se demarcou no campo, ou melhor, na ampla dispersão da psicologia, em favor da psicanálise, mesmo que, muitas vezes, não tenha podido responder à angústia quanto a que consequência dar a esta demarcação.

Enfim, são sujeitos em um endereçamento profissional, ou sujeitos de um endereçamento profissional, que estão – é o que é preciso supor, ou antes, apostar, como o fazia o analista conferencista – de algum modo presentes como questão, como sujeitos de uma

questão, tomados por esse endereçamento profissional como questão, ainda que esta não se ponha sempre manifestamente.

Mesmo que tudo o que dissemos até aqui, neste capítulo, sobre o nosso estudante de Psicologia, sobre o nosso “especializando” de Psicanálise erre em seus termos, em seu foco, em sua presumida pertinência, em sua direção – mesmo que não ultrapasse o nível de generalizações e suposições –, o que queremos fazer representar por essas considerações, por essas suposições, é a relação mais estreita que o analista professor é chamado a manter com sua turma, relativamente ao analista conferencista, pela responsabilidade assumida por ele ao situar-se à frente de um ensino de psicanálise numa universidade. Responder ao sujeito, e não somente ao saber, no contexto do ensino de psicanálise numa universidade, implica também levar em conta essa relação mais estreita, levar em conta essa questão profissional, e quanto à formação profissional, que está na ordem do dia das relações entre o professor de uma habilitação e o estudante universitário.

Enquanto o professor de uma habilitação – um professor médico ou dentista, por exemplo, em cursos de medicina e odontologia – já tem sua reposta prescrita pela lógica habilitante, lógica de capacitação profissional, própria ao dispositivo universitário, o analista, professor em uma habilitação, em um dispositivo e numa instituição habilitante, não tem a sua frente senão um campo de interrogações e de descobertas a fazer, quanto à direção a dar ao seu trabalho. Ou melhor, não tem senão um campo de responsabilidades a assumir, na mesma medida em que não tem nenhuma habilitação a fornecer. E, pensamos, que se o campo de suas responsabilidades começa pelo barrar – firme, ativa e desejantemente – o fornecimento de qualquer simulacro de habilitação, esta barragem não se confunde com uma mera recusa ou omissão quanto ao sujeito da questão recalcada do destino profissional.

Pois se está claro que não se tratará, para ele, de simular promover uma formação de analista, em, por exemplo, uma Especialização de Psicanálise, estará claro o que será então a direção do seu trabalho? Se ele não pode responder à demanda do seus estudantes tal como responderia o professor de uma Especialização em Administração de Empresas, fornecendo-lhe instrumentos suficientes de uma intervenção profissional, como ele responderá? Certamente não bastará, dado que ele não tem habilitação alguma a fornecer, dedicar-se a uma mera escolástica “desinteressada” de conceitos psicanalíticos.

É natural que o professor de uma Especialização em Enfermagem não coloque nem se coloque questões sobre a demanda do seus estudantes, nem sobre que resposta ele deve dar a tal demanda, pois, em tese, ela é a demanda por uma especialização em enfermagem, segundo as características estabelecidas e divulgadas pelo programa desse curso. E a resposta a dar, em última análise, não é senão fazer cumprir uma plena capacitação profissionalizante. Mas, no caso de uma Pós-Graduação em Psicanálise, onde ou os candidatos a ela já estão advertidos – ao que parece, de uma maneira simplesmente informativa – de que um psicanalista não se formará por ela, ou que logo estarão advertidos disso, e assim mesmo acoerrem a ela, parece igualmente natural que uma reflexão, uma interrogação, um trabalho suspenda uma simples resposta automática de fornecer ou simular fornecer capacitação. Parece bem necessário que um trabalho de articulação e interrogação em torno da natureza do próprios horizontes desse ensino, nesse contexto, constitua parte integrante do próprio trabalho deste agente de ensino que é o analista numa universidade.

A consideração do sujeito, então, no contexto do ensino de psicanálise numa universidade, requer, parece-nos, um muito maior envolvimento do analista com a história, as

particularidades, as vicissitudes, os percursos, os seus desdobramentos, da demanda que aporta a esse ensino – um muito maior envolvimento que aquele requerido pelas conferências.

E foi a essa dimensão do trabalho que quisemos dar lugar com nossa “articulação da demanda”, do estudante da graduação e da pós-graduação.

O graduando em psicologia, predominantemente, dissemos, parece vir para *saber* o que somente se pode *fazer*, o que da hiância se recalcou como efeito de verdade (trabalho do real) e como exigência de escolha profissional (o real do trabalho), exigência social sustentada por nossa Cultura economicista. O especializando, dissemos também, prorrogando o graduando ou não, parece hesitar entre formação analítica e “saber um pouco mais sobre psicanálise”; hesitar entre práxis analítica e prática psicoterápica; hesitar entre transferir – sustentar uma transferência junto a um ensino e a uma formação – e se cercar de garantias por meio de maiores informações; hesitar entre interrogar o seu percurso – o que tem sido o percurso do seu endereçamento à psicanálise – e simplesmente acrescentar mais um capítulo a ele.

Essas duas turmas têm “direitos” contratualmente firmados, que o público leigo, o auditório da conferência, não têm; elas têm, como direitos adquiridos por seu simples ingresso à instituição universitária, a sua disposição professores-funcionários de suas expectativas de saber, enquanto o público das conferências tem apenas sua presença a dar ou não ao conferencista, que, por sua vez, não se comprometeu a nada mais senão dar uma ou algumas conferências, e não faltar a elas.

Mas, em contrapartida, essas duas turmas, de graduação e pós-graduação, além de supostamente deterem direitos – segundo a lógica universitária – também se comprometeram com o seu endereçamento ao curso. Endereçamento que, mesmo silencioso e guarnecido por um tipo de laço social que faz calar o sujeito, está feito assim mesmo.

Em que medida – é a principal questão que esta secção do atual capítulo coloca – tentando considerar a estrutura desse endereçamento, desse voto não articulado como tal, não incorremos em generalizações abusivas? Em que medida não passamos ao risco de incorrer em puras especulações, em enquadramentos imaginários da demanda? Afinal, a articulação da demanda, no tratamento analítico, é alguma coisa que se dá, ou não, por parte do sujeito, enquanto ele se engaja no convite feito pelo analista a um tipo singular de “consulta terapêutica”, ou seja, enquanto ele se engaja de modo algum numa consulta terapêutica, mas em um trabalho do dizer.

Ademais, a articulação da demanda, na clínica analítica, não tem porque se definir como a explicitação de um conteúdo latente determinado e definido, em substituição a uma exígua queixa manifesta. A articulação da demanda, ou de demandas, comparece antes como trabalho da subjetivação por significantes do que por extração de um já pré-existente conteúdo latente reprimido na demanda.

Nossa “articulação da demanda por ensino de psicanálise” não poderia assim muito mais aproximar-se de uma *forçage* de uma cena primitiva da demanda por ensino de psicanálise – como na exorbitante busca de Freud por uma cena primitiva no caso do Homem dos Lobos (LACAN 1979, p. 56)?

De fato, colocamo-nos na mira dessa objeção, quando arriscamos fazer considerações de história, da demanda do estudante de psicologia, da demanda do pós-graduando da Especialização. Não estaríamos saturando de sentido um campo que deve ser aquele que se perde, que não faz todo?

Se, no entanto, mantivemos nossas considerações até aqui, se as mantemos, mesmo tendo em vista a possível objeção que agora explicitamos, foi porque, de um lado, elas não se

originam de uma práxis dedicada à superinterpretação. De outro lado, porque elas, acreditamos, fazem passar o essencial, sem certamente se oferecerem nelas mesmas como essenciais. Ou seja, o que nos parece essencial não é o valor objetivo do que dissemos sobre a demanda do estudante de graduação e da pós-graduação. Muito menos o que dissemos a esse respeito tem a pretensão de valer como um desrecalcamento ou um “desvelamento da verdade” dessas demandas. Nem tampouco – é quase desnecessário dizê-lo – está destinado a um tal uso no trabalho direto com as mesmas turmas. O que visamos com essas considerações é antes promover um horizonte, aquele de um trabalho de reflexão e consideração da demanda pelo ensino de psicanálise numa universidade, um horizonte de reflexão e consideração de seus aspectos mais universitários, um horizonte de reflexão e consideração acerca da resposta que cabe dar, no interior desse mesmo trabalho de ensino, a eles, a esses aspectos, e a ela, à demanda.

Dito de outro modo, quisemos promover a consideração da demanda como uma parte fundamental desse trabalho de ensinar psicanálise numa universidade. E, esta consideração, não para fins especulativos, não para uso privado daquele que ensina, mas antes como uma práxis de consideração da demanda implicada na própria práxis de ensino de psicanálise numa universidade.

Esse trabalho de consideração e de viabilização de uma articulação da demanda é o ponto que nos tem parecido constituir um trabalho essencial para sustentar um ensino de psicanálise numa universidade que não se reduza prontamente a uma posição simplesmente demissionária quanto à ética da transmissão. Não que esta passagem se dê, sempre, de forma refletida como tal. Uma prática, nos ensinou Lacan, não precisa ser refletida para poder operar (LACAN 1993). Nem mesmo é necessário – é a questão que estou discutindo nesta secção do

capítulo – que esse trabalho tenha por finalidade ou dever coincidir sempre com as considerações feitas aqui sobre o característico da demanda em Psicologia e na Especialização em Psicanálise.

Tratou-se, por elas, de simplesmente considerar a dimensão da demanda, do endereçamento e do sujeito, na particularidade da experiência de ensino de psicanálise em cursos universitários.

Conclusão: Dimensão Discursiva do Ensino.

Ao termo desse trabalho, interessa-nos, a título de conclusão, retomar retrospectivamente o primeiro dos três momentos dessa nossa reflexão. Retomá-lo retrospectivamente, e não apenas lembrá-lo, significa retomá-lo modificado, sofrendo ele então um efeito novo de significação. Efeito esse advindo da própria articulação a que ele pôde dar a partida.

Mas antes ainda, certamente cabe lembrar e pôr em destaque, com poucas palavras, esses três momentos. Pois sua articulação final aqui, ainda que sob a forma de tópicos, também conclui o que tínhamos a dizer sobre o ensino de psicanálise nas universidades.

São eles:

1. a dimensão discursiva implicada nos termos “universidade” e “psicanálise” a partir do ensino e da intervenção de Lacan no campo da psicanálise;
2. as novas exigências e possibilidades introduzidas sob o termo “ensino”, a partir ainda dessa intervenção – sua demarcação relativamente a uma qualquer transmissão, por exemplo, a transmissão cientificista;
3. a especificidade, que quisemos sustentar, do ensino de psicanálise *numa* universidade – demarcada frente àquela do ensino em Escola ou em uma formação analítica, que chamamos de “ensino analítico” no capítulo 2; demarcada também frente ao pontual ensino de psicanálise oferecido à extensão aberta da Cultura, que chamamos de “ensino de psicanálise *na* universidade”, naquele mesmo capítulo.

Sob o segundo momento de nosso percurso, foi muito importante ainda acompanhar o alcance limite, o desenvolvimento dos desafios próprios do ensino em psicanálise, tal como foi constituída a proposta de um ensino por Lacan no contexto do ensino de Escola, e, até mesmo, no contexto do Seminário – quando neste a palavra de ensino se dirigia mais aos analistas em formação do que ao grande público.

Como também, nesse mesmo segundo momento, foi muito importante resgatar, tanto na enunciação de Lacan como na de Freud, o elemento mínimo, o nível zero de ensino de psicanálise, no ensino de psicanálise à Cultura; no ensino – dizendo-o de outro modo – à grande Universidade de nossa cultura moderna, representado pelas *Conferências*.

Em síntese, nesse segundo momento de nossa reflexão foi muito importante para a sua sustentação:

A) a distinção concernente ao trabalho da transferência e à transferência de trabalho: o primeiro, mesmo que incipiente e anterior a sua inscrição num tratamento analítico em curso, caracterizando o alcance próprio e pertinente ao ensino de psicanálise *tout court* – enquanto este é palavra que se dirige ao sujeito e não às faculdades; a segunda, caracterizando o alcance próprio do ensino de psicanálise na formação analítica, tal como esta foi desejada por Lacan – desejo esse expresso, por exemplo, na proposição do cartel como órgão de base da Escola;

B) o acompanhamento, na própria enunciação freudiana, do embate da transmissão da descoberta freudiana com a expectativa iluminista e universitária.

Quanto a este último aspecto, importante mesmo foi observar que Freud dirigia-se a seu público – antes mesmo de qualquer comunicação de conceitos ou de descobertas empíricas, segundo os moldes do que faria um mero cientista – para pôr em destaque a heterogeneidade do que estava implicado naquilo que ele ensinaria, relativamente ao que uma mera conferência

universitária teria a ensinar. Foi muito importante observar que, chamando então a atenção de sua audiência para as dificuldades implicadas por essa heterogeneidade, Freud não invocava como recurso, para o enfrentamento dessas mesmas dificuldades, nada mais que a submissão subjetiva ao tempo e ao significante (“deixem que trabalhem nos senhores o que lhes digo”). Ou seja, ele não invocava nada mais que o trabalho da transferência, naquela medida própria em que se pode falar de trabalho de transferência no contexto de ensino.

A partir disso, e já no terceiro momento de nossa reflexão, tentamos verificar que implicações teriam para o ensino de psicanálise praticado nas universidades ou numa universidade – ensino esse como parte de cursos regulares e habilitantes oferecidos por essas instituições, ou como programa de pós-graduação – essa relação sempre transferencial que baliza o ensino de psicanálise, tal como foi estabelecido no capítulo 2, seja sob a forma do trabalho de transferência, seja sob a forma da transferência de trabalho.

E exprimimos essas implicações principalmente por uma: a consideração do trabalho de articulação da demanda como parte do trabalho de ensino de psicanálise nas universidades. Ou, dito de outro modo, a inclusão decisiva da consideração prática da dimensão da demanda e da divisão subjetiva nesse trabalho de ensino de psicanálise, dimensão esta já instaurada por Freud e pela psicanálise na cultura e na formação do psicólogo – principal candidato à Especialização na qual temos um trabalho de ensino em pós-graduação.

Tendo então, agora, discriminado e lembrado esses momentos e aspectos de nosso percurso, passemos ao que podemos concluir pela retomada da dimensão discursiva da psicanálise e da universidade.

A dimensão discursiva de “psicanálise” e “universidade”.

Depois de termos apresentado a “teoria dos quatro discursos”, depois de termos comentado, feito uma leitura, dos quadrípedes, do quadrípode do discurso analítico e do discurso universitário inclusive, o que haveria ainda a dizer, mesmo que a título de conclusão? O que haveria ainda por concluir a respeito da dimensão discursiva da psicanálise e da universidade?

Na verdade, nossa passagem pelos quadrípedes – é bem o que nos parece ao final – não teve outro propósito, não teve outra pertinência ao objeto próprio deste trabalho senão que aquela de pôr em destaque essa dimensão, a dimensão discursiva da psicanálise, a dimensão discursiva da universidade e a dimensão discursiva de qualquer relação ou passagem de uma a outra. Ou seja, nossa passagem pelos quadrípedes não teve alcance maior que pôr em destaque, para nossa reflexão, que psicanálise é um discurso; que universidade, antes mesmo de ser uma instituição e um espaço físico em pedra, é um discurso; e que um ensino de psicanálise numa universidade está antes de mais nada submetido a esta dimensão discursiva da psicanálise, da universidade e das suas relações.

Expliquemo-nos.

A psicanálise que opera na clínica e que constitui uma clínica, a psicanálise que descobriu o inconsciente, a psicanálise que pode fazer sua filha falar (LACAN 1979, p.18), é um discurso. Ou seja, é um certo agenciamento social de significantes, sujeito e objeto; é um certo posicionamento do sujeito, num laço social, quanto ao significante e quanto ao objeto; é um certo comparecimento do objeto *a* junto ao sujeito, com um certo efeito de trabalho por

parte dele que o reposiciona quanto ao social enquanto (S_1) ; reposiciona-o no sentido de colocá-lo ao trabalho de produzir, de novo, a incidência do laço social.

A Universidade, de sua parte, não é apenas, nem primeiramente, uma instituição entre outras, ao lado do Hospital, da Polícia, do Estado, da República, etc. Ela também é primeiramente um discurso, um certo modo de agenciamento social da palavra, do sujeito e do objeto. Foi por considerá-lo que Lacan pôde responder ironicamente a um estudante ativista que lhe dizia querer estar fora da universidade: “fora do quê? Quando saem daqui vocês ficam afásicos?” (LACAN, 1992, p. 195).

Estamos na Universidade muito antes de adentrarmos nos seus *campi*, porque participamos como falantes da vida social. E funcionamos universitariamente, nos *campi* ou fora deles, muito aquém e muito além de nossas eventuais funções universitárias explícitas e instituídas de professores e de estudantes. Ordinariamente, o que também é um efeito de estrutura, escapa-nos essa nossa inscrição anterior no discurso universitário, essa nossa inscrição no discurso universitário apenas porque não somos afásicos, inscrição socialmente constituinte, invisível para o voluntarismo do estudante citado, e também para o nosso usual consciencialismo.

Essa subtração, essa colocação entre parênteses, esse apagamento de nossas prévias e constantes inscrição e dependência à dimensão do discurso não pode, certamente, ser atribuída ao discurso universitário como tal. Pois é antes o efeito próprio de nossa submissão ao que é estrutural. Por definição, toda estrutura funciona como estrutura de um nível fenomênico que a ignora como sua estrutura.

Então, de modo algum, essa subtração, junto a nossa subjetividade ordinária, de nossas prévias e constantes inscrição e dependência a uma dimensão estrutural, não pode ser atribuída

ao discurso universitário. Não é, primeiramente, um efeito de sua incidência, de seu agenciamento particular de significantes, sujeito e objeto.

Mas, após o exame que fizemos de algumas características desse discurso, não podemos também desconsiderar que essa subtração convém, de modo particular, ao funcionamento do discurso universitário. Na medida em que – para lembrar apenas um ponto – nesse discurso tudo se passa como processo anônimo, automático e como que sem dependência ao significante, ao sujeito e ao real – enquanto o primeiro está recalcado, o segundo é apenas esperado como produto e o terceiro (*a*) não comparece nele nem como produção em perda (discurso do mestre), nem como verdade (discurso da histórica), nem como agente de discurso (discurso do analista), mas antes é escravizado pela ação do saber (*h* no lugar do antigo escravo).

Assim, que nos imaginemos funcionando universitariamente apenas quando adentramos o *campus*, e que imaginemos que nele funcionamos universitariamente apenas na justa medida em que o fazemos consciencial e institucionalmente, e que imaginemos que deixamos de funcionar universitariamente quando abandonamos o *campus*, ou quando, ainda dentro dele, abandonamos as funções e os papéis universitários explicitamente instituídos como tais – eis o que convém a uma nossa submissão à mestria universitária. *Esquecemos*, digamos assim por eufemismo, sob a própria ação dessa mestria, que não nos submetemos a ela apenas quando desempenhamos tais funções, nem somente quando estamos às voltas com procedimentos institucional e consciencialmente reconhecidos como da alçada do que é universitário: isto é, no estudo, na pesquisa, no ensino. *Esquecemos* que há modos de falar, de se posicionar subjetivamente, de se relacionar com o objeto, com a produção do trabalho, com o próprio trabalho, com a verdade, com a ação, com a transmissão e o significante – modos que vêm

vigorar antes mesmo que o nível das intencionalidades se faça reconhecer, e que se prestam particularmente a dar vigência ao discurso universitário.

Na verdade, como a observação de Lacan ao estudante nos faz lembrar, apenas porque falamos e somos constituídos social e discursivamente já estamos sujeitos à vigência do discurso universitário. Pois os discursos estão em rotação, em embate de exclusão uns sobre os outros, no campo da linguagem e da subjetivação. E o discurso universitário é um desses discursos radicais.

A histórica, ao se dirigir ao significante mestre, e ao ter sucesso assim em constituir um discurso, um laço social, desloca esse significante mestre de seu lugar de comando, e assim dá termo, escansão, provisoriamente é verdade, à vigência do discurso do mestre. Quem sabe se não o faz para ele em seguida retornar renovado e com mais força?

O universitário, glosando o significante-mestre, mumificando sua ação de palavra, transformando-a em cláusula de código ou código simplesmente, em citação, em saber, tem também sucesso em constituir um laço social, uma liga discursiva, que faz o sujeito dormir, um sono de soma e Suma, como produto⁴⁶. Constitui ele assim, em rivalidade com a mestria do significante, uma forma moderna de mestria.

O discurso do analista, mais do que qualquer outro, e exatamente por sua estrutura de corte – ao pôr no comando o mais inóspito, o real, aquilo que chama o sujeito ao lugar de trabalho no discurso –, atualiza sobremodo esse embate, essa báscula descontínua, estanque, *tranchant*, entre os discursos. Não é por nada que sua produção é justamente S_1 : o significante mesmo da mestria, isto é, do discurso, do caráter dominador do próprio discurso.

⁴⁶ “Le savoir fait agent... dénature en somme. Qu'on me pardonne là le sommaire, mais cet en somme c'est aussi le savoir mis en Somme, avec un grand S, et pourquoi en cette voi me priver: le somme, pour être là, vaut la somme. Le somme du savoir engendre des monstres...” (LACAN 1970b, p. 395)

O discurso analítico, por isso e mais que qualquer outro, atualiza o fato estrutural de que a rotação dos discursos não é uma suave e harmônica ciranda, não é um rodízio de funções complementares, não é um revezamento solidário de órgãos discursivos compondo um grande organismo dito Campo dos Discursos. É antes corte de uns sobre os outros, sucessão violenta e descontínua de um após outros. É antipatia entre discursos⁴⁷.

Na verdade, se consideramos que o falante está determinado pelo discurso antes mesmo de seu vivido lhe informar ou pretender lhe informar sobre o laço social, sobre suas relações com o laço social; se consideramos que antes mesmo que o vivido venha se sentir uma cápsula anímica, em certa distância para com o social e o discursivo, o próprio discurso já o constitui, já constitui esse vivido – se consideramos isso, temos que falar da antipatia do discurso até mesmo como uma característica que lhe é interna, intrínseca ao próprio discurso como tal. Um discurso é como tal antipático, é como tal um *anti-pathos*.

Mas um discurso é também antipático a outro discurso, pois já basculou outro discurso ao se inscrever, ao reestruturar a seu modo as relações entre significantes, sujeito e objeto. E logo será basculado por outro ainda. Pois, enquanto discurso – à diferença das essências e das realidades dadas, se essas existissem –, ele não tem prometida para si nenhuma plácida permanência, nenhuma eternidade ou imobilidade. Dito de outro modo, não se faz laço social senão em prejuízo de outros laços sociais. Não se faz laço social, segundo uma certa modalidade sua, senão em prejuízo de outras modalidades de laço social. Há, assim, uma luta social dos discursos, luta interna e compatível a sua própria dimensão de discursos.

Assim sendo, certamente podemos dizer que era necessário esperar a emergência do discurso analítico para que tal estrutura dos discursos viesse a se escrever e para que

⁴⁷Lembremos mais uma vez Freud: “Duas das hipóteses da psicanálise são um insulto ao mundo inteiro e têm

podéssemos afirmar a estrutura antipática dos discursos. Pois o discurso analítico, ao fazer funcionar como agente discursivo o inóspito e angustiante como tal – o objeto *a*, atualiza, de certa maneira, esse momento de passagem de um discurso a outro como passagem pelo descontínuo, passagem pela hiância, por uma falha ao laço. Podemos, por isso mesmo, falar de um comparecimento do discurso analítico na passagem de um discurso a outro, enquanto nesse ponto de passagem vigora uma hiância, uma queda, uma descontinuidade de discurso, assim como podemos dizer que entre qualquer discurso e o discurso analítico ele próprio se dá uma descontinuidade, uma falha de discurso, um corte de discurso, uma passagem abrupta de discurso a discurso.

Mas – se não esquecemos essa dimensão discursiva da própria relação entre os discursos, essa dimensão antipática, essa basculação imposta pela rotação dos discursos – percebemos então que recairíamos muito facilmente sob a vigência do próprio discurso universitário se perspectivássemos esse momento de escrita dos discursos, possibilitado somente com o advento do discurso analítico, à maneira de um momento de acabamento da história, de tomada de consciência final dos discursos sobre eles mesmos, ou de mera conquista epistêmica e científica sobre o que até então teria sido uma grande confusão social.

Dito de outra maneira, retornaríamos ainda, e muito facilmente, à vigência do discurso universitário se tomássemos esse *posicionamento* do discurso analítico quanto ao próprio campo dos discursos, posicionamento esse realizado pelo ensino e pela enunçiação de Lacan – a quem o devemos – , como uma mera e objetiva “teoria dos quatro discursos”¹.

O que Lacan fez, por ocasião de seu Seminário intitulado à época de *A Psicanálise pelo avesso* – nome efetivo do seminário de 1969-1970 (cf LACAN 1992, p.10), editado depois

ganho sua antipatia” (FREUD 1917/1976, p. 34).

econômica e simplesmente como *O Avesso da Psicanálise*⁴⁸ –, não foi a mera apresentação de uma teoria, de uma objetivação, dos discursos, teoria essa que estivesse destinada a corrigir, a esclarecer, a acabar, a complementar ou a suplementar o que a universidade já produziu de sociologia, psico-sociologia, filosofia ou história.

A esse momento de seu Seminário, Lacan fez, à diferença de uma simples teoria, *uma intervenção*. Em seu ensino, temos dessa dimensão de intervenção o testemunho o mais nítido, dado até mesmo por suas escolhas, por seus endereçamentos enunciativos, pelas direções tomadas por sua palavra. Por exemplo, se percorremos os registros de seus trinta anos de Seminário deparamos-nos com essa constatação contundente: não encontramos uma, digamos, duas menções à universidade que não sejam sempre marcadas fortemente por algum traço de antipatia discursiva.

Mesmo em relação ao discurso do mestre, e muito mais ainda em relação ao discurso da histórica, encontramos sempre, nesses registros, como expressão da sua atopia de analista, aquele deslocamento incessante de acento e direção da palavra, que caracterizava a palavra analítica do ensino de Lacan. Ou seja, mesmo em relação ao discurso do mestre, e mais ainda em relação ao discurso da histórica, encontramos no registro de seu Seminário, aqui e ali, menções, digamos assim, simpáticas ou parcialmente simpáticas. Até mesmo a filosofia, costumeiro saco de pancadas da verve de Lacan, encontrou vez por outra algum pequeno e secundário elogio. Mas, em se tratando do discurso universitário, da universidade, do universitário simplesmente, Lacan é constante, mono-direcional, persistentemente antipático. Em apenas trinta anos de palavra pública!

⁴⁸ Ou seja, de um modo em que a psicanálise não passa mais pelo avesso e este é objetivado, fora, como um tema e uma exterioridade.

O quadriedro dos discursos de Lacan não é, assim, em seu ensino, um quadriedro simétrico, neutro, anódino, objetivo. Não é um quadriedro, uma forma. Seu ensino se postava, até nos seus endereçamentos e acentos enunciativos, como um posicionamento discursivo quanto aos discursos e uma resposta de trabalho ao discurso de Freud. E ele não perdia de vista a dimensão discursiva dos ensinamentos.

E mesmo se lemos, relemos agora, os seus quadrípedes, vemos que eles portam, por sua escrita mesma, um posicionamento discursivo, e não simplesmente um ensaio de objetivação. Não há de modo algum, simplesmente, uma teoria psicanalítica dos discursos, objetiva e anônima. Há, sim, ou houve, o discurso de Lacan quanto ao campo dos discursos – por seus quadrípedes e pela apresentação de seus quadrípedes. E, quem sabe?, pois se trata de um “a cada vez” e de um ato, há também o discurso que cada analista possa vir a sustentar – como práxis e laço social efetivos – quanto ao mesmo campo.

Lacan, ao escrever seus quadrípedes, construiu, no e pelo trabalho de seu ensino, um instrumento de operação e intervenção para o analista, ao mesmo tempo em que dispôs um convite para o trabalho de cada analista. E, se o dizemos, é na própria medida em que caracterizamos o que chamamos no capítulo 2 de ensino analítico, aquele que somente se efetiva como tal pela resposta social, efetiva, que recebe por parte do sujeito, e que não tem outro destinatário senão esse sujeito que advém respondendo no discurso, no laço social, na efetividade de sua presença ao laço social – não tem como destinatário, certamente, o simples entendimento, a simples fruição mental, ou um vivido apartado das diversas incidências do laço social.

O discurso analítico, então atualizado por Lacan em seu seminário *A Psicanálise pelo avesso...* e por sua “teoria dos quatro discursos”, e que uma transmissão psicanalítica efetiva

possa atualizar a cada vez junto ao sujeito, causando-lhe trabalho, é o discurso que faz descontinuidade, ou melhor, é o discurso que parte do real da descontinuidade que cada discurso instaura junto aos outros. É somente na medida em que cada sujeito está atravessado pela ação do que faz corte em sua subjetividade – conforme o vemos no quadrípode do analista –, é somente nessa medida que cada sujeito, então, com seu efetivo trabalho, responde do lugar de sujeito, e como sujeito sustenta a vigência do discurso analítico. O sujeito que, perante a ação do objeto *a*, responde a ela com seu trabalho, sustenta por sua resposta a intervenção do discurso analítico.

Quem ensina psicanálise numa universidade, portanto, na medida efetiva em que esteja subjetivamente atravessado, ele próprio, pelo que causa, respondendo com seu trabalho subjetivo ao que causa, já sustenta, assim, pontualmente que seja, um outro laço social que aquele que, ao menos por princípio, é vigente na instituição universitária.

Estamos assim falando de um efeito discursivo do discurso analítico – a resposta do sujeito no lugar do trabalho – que acaba, ele próprio, por efetivar o discurso analítico como tal. O discurso analítico afinal – tal como o dispõe o cortante quadrípode de Lacan – é aquele em que o sujeito responde, ao que lhe causa, com seu trabalho de sujeito. Como tal discurso poderia se realizar senão por tal ação causal, efetivamente causando, e senão pelo comparecimento efetivo da resposta do sujeito? Nada dessa realização, portanto, é devida a, ou gestada pela intencionalidade, pelo programa, pelas boas intenções e boas teorias. Exatamente porque o discurso analítico se realiza quando o sujeito responde ao que ~~nem~~ é intencional nem é sentido (seja como *pathos*, seja como semântica), mas ao irreconhecível objeto *a*.

Tal como quem ensina psicanálise na Cultura, mas com um compromisso muito maior e muito mais próximo às histórias pessoais que se endereçam a ele, quem ensina psicanálise

numa universidade sustenta também aquela tensão, aqueles cruzamento e embate, heterogeneidade em quiasma, entre a expectativa de captura iluminista e a transmissão analítica – tal como o fazia Freud em suas *Conferências*. Mas somente o sustenta mesmo, por sua efetiva resposta de sujeito à essa própria disjunção e conjunção insistentes. Por sua efetiva resposta, e não por mirar-se num modelo, e não por visar o cumprimento de algum programa revolucionário, e não por supor conhecer o mapa do quiasma, e não por capitular a uma idealização de qualquer uma das vertentes do quiasma⁴⁹.

Mas dissemos “por sua efetiva resposta de sujeito”, isto é, sua resposta de sujeito no lugar do trabalho, e, portanto, fazemos com isso referência não apenas a sua resposta de sujeito dada “em sua subjetividade” – no sentido do recôndito –, “em sua análise”, “em sua Escola”, ou seja, alhures, mas também a sua efetiva resposta de sujeito ao tempo e lugar do ensino que está chamado a sustentar nessa universidade, nesse ensino de psicanálise que sustenta nessa universidade em que trabalha.

Aquele que ensina psicanálise, numa universidade, portanto, talvez não seja, então, “o analista”, mas o sujeito. Dito de outro modo, talvez seja mais como sujeito do que como analista que o analista ensine psicanálise numa universidade. E se dizemos o sujeito, não o dizemos, de modo algum, para reabrir as portas ao discurso do professor!

Se, por responder ao ensino analítico e ao discurso analítico que o atravessa, o sujeito, numa universidade, sustenta um trabalho de ensinar psicanálise, respondendo assim ao que lhe causa a lâmina da descoberta freudiana, e assim transmitindo-a, pois afinal não há outro modo de transmiti-la – “O ensino de psicanálise só pode ser transmitido de um sujeito a outro...”

⁴⁹ Conferir o quiasma referido pelo nosso capítulo 2.

(LACAN 1987, p. 23)⁵⁰ – , ele não o faz, então, por meramente incorporar a função e o papel de professor funcionário da instituição universitária. Que ele responda, no ensino, muito mais como sujeito do que como analista, desincorporando-se do lugar de analista que em sua clínica lhe cabe assumir, ele não o faz para melhor incorporar o papel, aparentemente inofensivo, de professor funcionário, de agente epistêmico, de missionário iluminista. Pois estes, como tais, apenas ou prioritariamente se ocupam com conceitos, ou com esclarecimentos, ou com a formação de discernimento crítico, ou com a difusão cultural, ou com a correção de outras difusões culturais, ou ainda com a sistematização de informações e estudos, com a edificação educativa, a emancipação cidadã, a capacitação profissional ou científica, etc.

Enquanto, justamente, se falamos aqui de um sujeito respondendo à presença da lâmina cortante da descoberta freudiana na Cultura – um sujeito, portanto, que também responde aos efeitos subjetivos e sociais, efeitos de demanda, que na Cultura a descoberta freudiana produziu; se falamos aqui de um sujeito que responde ao que este corte de lâmina produz na Cultura e na demanda discente; se falamos de um tal sujeito, não estamos falando simplesmente de um “bom professor”. Não estamos falando, também, de “algo mais” que um bom professor. Estamos falando do trabalho do ensino tomado em um outro registro que o pedagógico, que o epistêmico, que o acadêmico, que o iluminista: estamos falando de uma certa posição subjetiva, atravessada e causada pela descontinuidade discursiva e pela dimensão discursiva introduzida pela descoberta freudiana, e, assim, afim à sua transmissão; estamos falando de um posição subjetiva chamada, exatamente por se dar como uma posição subjetiva, a se responsabilizar por essa transmissão na esfera própria de seu trabalho de ensino numa universidade; e estamos

⁵⁰ Repetimos a citação que fizemos no capítulo 2.

falando de uma posição subjetiva que então tende, também, a levar em conta a responsabilidade que lhe cabe pela demanda gerada junto a outros sujeitos pela existência desse ensino.

O problema da presença, um problema concreto que perpassa tantas experiências de ensino de psicanálise nas universidades, nas graduações e pós-graduações, pode exemplificá-lo.

Na própria medida em que dispensa o sujeito como resposta de trabalho que sustenta o discurso e o laço social, na própria medida em que prescreve ao sujeito o lugar de mero produto, o discurso universitário não tem como dar lugar à questão da presença, senão de um forma meramente técnica ou disciplinar – isto é, sem dar lugar à *questão* da presença como tal, mas suplantando-a por uma tentativa de garantir certa incidência de presença pontuável e contabilizável. Ordinariamente então, o que é, quanto a tal questão, um curso universitário? É um curso que *se faz* sem que ninguém o faça, ou melhor, sem que alguém o faça, sem que alguém o curse, no sentido próprio da palavra, isto é, sem que alguém o atravesse de uma ponta a outra. Digo, é um curso em que nenhum dos participantes a título de corpo discente se sente *fazendo-o*, se sente propriamente responsável por ele, por sua realização como curso, contando em sua presença para que tal curso aconteça⁵¹. Assim é um curso em que o sujeito como tal falta, e que o participante discente, por consequência, é levado também a faltar. Entram então em cena aqueles dispositivos de cobrança de presença, também anônimos, também técnicos, também subjugadores do real que então se impõe como faltas ($S_2 \text{ ---- } a$), Ou entram então em cena – numa outra forma fenomênica do mesmo algoritmo universitário – o cinismo, o silêncio comungado, a indiferença burocrática que numa simulação de *laissez-faire* (muito mais então um *laissez-non-faire*) finge haver um curso, haver uma turma fazendo um curso, haver alguém

⁵¹ É curioso escutar como tal condição do sujeito discente retoma insistentemente em sua palavra, ainda sob recalque, na expressão tão corrente “faço tal curso”: “faço Psicologia”, “fiz Especialização em Psicanálise”, “ele faz Direito” – quando, a rigor, o sujeito não se sente realmente *fazendo* o curso que ele cursa

fazendo um curso, quando, às vezes, em larga medida, falta-se pura e simplesmente com o básico da presença à aula, à supervisão do estágio, à orientação de monografia, às atividades do curso enfim. Atividades, algumas vezes, “sustentadas” por um pequeno público anônimo, uma composição de grupo diferente a cada vez – embora extraída da mesma turma – dada a intensidade a que pode chegar a incidência das faltas.

Como responder a tal desafio, quando se verifica numa situação concreta como essa a já instalada cultura universitária, digo melhor, quando se verifica concretamente então que um laço universitário comanda, muito mais do que as declarações de intenções e o conteúdo “psicanalítico” das aulas, a (in)efetividade da presença a um ensino de psicanálise numa universidade? Como um “bom professor” ou como um “bom grupo” de professores podem responder a uma tal situação senão apelando seja à indiferença burocrática (isto é, respondendo com resposta nenhuma a uma questão ética concreta – e que, ela, é que gerará a efetiva transmissão do curso), seja aos dispositivos anônimos de correção (chamada feita por uma pauta, com contagem percentual de faltas e reprovação final por faltas, etc) que se revelam muitas vezes inaplicáveis?

Ora, um sujeito atravessado pelo discurso analítico pode justamente encontrar uma importante questão nas faltas dos estudantes às atividades do curso. Mais ainda, pode encontrar nelas a própria questão que está em jogo na transmissão da psicanálise na Cultura e numa universidade, a própria questão a transmitir. Eis, por elas, a própria precipitação atuada da articulação da demanda a fazer! Um sujeito responsável pelo ensino de psicanálise numa universidade não deixará de estar sensível à chamada que essas faltas lhe fazem. Ele, certamente, ademais, não entregará a uma pauta a chamada que lhe ~~cabe~~ fazer com sua enunciação, a chamada que cabe a ele fazer, e não à “Pauta de Presença”, e não ao “Diário de

Classe”, da mesma maneira que, com Lacan, o relógio deixou de ser o responsável pelo fim das sessões.

Assim, o analista que ensina psicanálise numa universidade – na verdade muito mais como sujeito que responde *ao* discurso do analista e que por isso se inscreve *no* discurso do analista; muito mais como tal sujeito do que como analista – não é aquele que se aliviaria da paga do analista, a paga imposta pelo lugar do agente ao analista, e que se aliviaria da paga do sujeito, a paga imposta pelo lugar do trabalho ao sujeito – para poder descansar na função epistêmica de professor. Não é o sujeito que se aliviaria de ambas as pagas, para então, como se em licença estivesse de seu dito atravessamento pelo discurso analítico alhures (em sua Escola, em sua análise, em sua vida privada, etc), exercer o sonolento ofício epistêmico e professoral, no interior do mundo a parte que ele levaria no *campus* universitário – ao mesmo tempo que subjetivamente ausente ao que efetivamente se passa já nesse interior (como no exemplo que acabamos de mencionar das faltas). Ele não é aquele que presume que pode discernir, como senhor de seu próprio atravessamento discursivo, como mestre que desembaraça o joio do trigo, os conceitos psicanalíticos dos significantes da psicanálise, a teoria psicanalítica do discurso psicanalítico, fazendo esses últimos, significantes e discurso, esperá-lo à porta do *campus* – ou nos limites internos de sua Escola, de sua análise, de sua vida privada –, para nesse oásis chamado *campus* trabalhar apenas com aqueles primeiros, conceitos e teoria, cumprindo a função estatutária de professor de sua Universidade.

Pois, com que força proclamar extintos os efeitos do discurso analítico que eventualmente adentrem os *campi* ? Que palavra pode declará-los então impertinentes ou inexistentes? Como decretar, por princípio, qual o discurso que comandará o trabalho de

ensino? Que convenção ou deliberação poderia banir do *campus* a incidência dos efeitos estruturais de discurso e de descontinuidade estrutural entre discursos?

São antes os discursos, e não “nós mesmos”, que predeterminam nossas palavras, as intencionalidades e as paixões que pretendem tomar a palavra. São os discursos que dominam e governam a palavra:

“Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se inscreve seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que se está fazendo” (LACAN 1992, ps.158/9) ⁵²

Os discursos atualizam esse nível de uma escrita estrutural, articulação e aparelhagem significante, que impõe uma necessidade e um impossível, um real então, à palavra e ao sujeito. E um sujeito passa a advir sempre nesse espaço entre a escrita e a palavra – foi e é assim, ao menos para o sujeito freudiano⁵³.

Lacan não nos apresentou os quadripodes dos discurso para realizar um cientificismo, ou tampouco para estimular que também nós realizássemos uma teoria científica ou com ares científicos, mais uma!, sobre o social do discurso. Se os discursos tomaram, por seu ensino, a apresentação de uma escrita como que algébrica é bem porque eles, de fato, predeterminando o

⁵² Esta última frase da citação, então, aponta – como também o faremos mais abaixo – para a responsabilidade do sujeito que toma a palavra em um e por um dado discurso (“não se a toma sem saber o que se está fazendo”) – mesmo que seja este, o discurso, que governe e domine a palavra, embriagada de uma suposta liberdade e onipotência.

⁵³ “...inseri uma definição do Midrash. Trata-se de uma relação com o escrito submetida a certas leis que nos interessam eminentemente. De fato, como lhes disse, trata-se de se colocar no intervalo de uma certa relação entre o escrito e uma intervenção falada que nele se apóia e a ele se refere...histórica hebraica. A psicanálise talvez não seja concebível como nascida fora dessa tradição... nesses judeus que sabem ler há muitíssimo tempo, e que vivem – é o Talmud – da referência a um texto”. (LACAN 1992, ps.126/7)

tomar a palavra, na qualidade de uma estrutura escrita nas relações sociais e pelas relações sociais, antepõem-se a cada palavra, a cada fala, predispondo-a, orientado-a antecipadamente⁵⁴.

A psicanálise, que não é um idealismo e que não é um convite ao voluntarismo, parte daí: do reconhecimento de que estruturas produtoras e causadas por um real, admitidas ou não, já vigoram sobre a palavra, as pretensões e as intenções de cada um. Os discursos não são formas que o sujeito possa vestir ou desvestir conforme sua decisão deliberada. Não é o sujeito da deliberação que decide sob que discurso se falará, ou quando o fará. Não é o sujeito da convenção – aqui sou professor, aqui sou cidadão, aqui sou analista, aqui sou analisando – que decide o lugar de onde ele fala.

Mas, e o sujeito do inconsciente – caberia perguntar – o sujeito com que conta a experiência psicanalítica: ele não responde, em nada, pelo discurso em que ele se inscreve como sujeito? ele não é responsável pelo lugar discursivo que, a cada vez, ocupa?

Certamente que sim, pois o sujeito à luz da experiência psicanalítica, o sujeito trazido à descoberta freudiana pela experiência psicanalítica, é bem esse sujeito que é *responsável pelas estruturas que o estruturam*, pela escrita estrutural que previamente constrange sua palavra a despeito de sua vontade ou intenções, e apesar da aparente injustiça ou terrorismo dessa formulação (LACAN 1998, p.873).

Esse sujeito, entre a escrita e a palavra, entre a escrita do discurso (em que ele está desde a partida enlaçado) e a palavra no discurso (palavra com que ele possa responder sob o laço), é um sujeito cuja resposta sempre pode vir a contar, que sempre já vem contando de algum modo

⁵⁴ “Ocorreu-me com muita insistência no ano passado distinguir o que está em questão no discurso como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional... um discurso sem palavras... É que sem palavras ele pode muito bem subsistir... instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais.” (LACAN 1992, ps. 10-11)

– razão pela qual podemos dizê-lo responsável pelo discurso que o assujeita. Mas então é como um sujeito do inconsciente, um sujeito do significante que responde efetivamente no laço e ao laço que o laça, seja ele qual for, que ele pode ter sua parte de responsabilidade pelo discurso em que está inserido. É como um tal sujeito que ele pode, com suas respostas, intervir localmente na basculação de um discurso a outro.

Esse efeito descontínuo de basculação, efeito interno à economia dos discursos como já dissemos acima, e eventualmente efeito local da resposta de um sujeito, somente pode ser recolhido *a posteriori*, pois se dá como resposta social efetiva, como novos tramites discursivos, como novos efeitos de laço, como retorno invertido de nossa própria mensagem, como modulação imprevisível da dinâmica social. Não é portanto simples deliberação, convenção ou “papel social”.

Nas universidades, o sujeito pode estar respondendo ao discurso analítico. Nas instituições analíticas, o sujeito pode estar se aguardando como produto universitário. Ambas posições são respostas do sujeito à dimensão discursiva de sua existência. São de sua responsabilidade. E não são tampouco independentes do discurso que se antecipa a sua palavra em cada um desses laços institucionais.

A transmissão própria ao ensino psicanalítico – que não é ela um fato intelectual, e nem está, como tal, destinada a existir como arquivo morto ou mental, como cultura – somente pode se dar de um sujeito a outro – lembramos de novo essa afirmação de Lacan. E, partindo dela, partindo de uma tal experiência de transmissão, não podemos mais sustentar uma recusa, *a priori* e prática, da pertinência do sujeito e da transferência no ensino de psicanálise numa universidade. Não podemos mais sustentar uma recusa, efetiva e por princípio, dos efeitos do discurso analítico até mesmo no ensino de psicanálise que se pratique no interior de um *campus*

– salvo nos inclinando em favor de uma posição subjetiva decididamente sustentadora do discurso universitário, ou se nos deixamos muito facilmente levar por linhas de pertinência e equívoco tipicamente universitários. Aquele mesmo equívoco que, nos idos de 68, acreditava que as “estruturas não descem às ruas”⁵⁵. Elas, agora, não entrariam no *campus*.

De nossa parte, então, resta simplesmente a concluir que há um trabalho a realizar nas universidades, ou melhor, um trabalho a continuar, a sustentar e a retomar em sua realização já em andamento: o trabalho de ensinar psicanálise nas universidades. Um trabalho que – se tiver efeitos sobre ele o discurso, a estrutura, da descontinuidade – não é simplesmente pedagógico, acadêmico, informativo, esclarecedor, desanuviador, elucidativo, pela excelência intelectual – um trabalho que não é profissionalizante, nem, de modo algum, votado à formação de analistas – mas, sim, um trabalho de transmissão da lâmina cortante de Freud por levar em conta a dimensão discursiva dos ensinamentos. Um trabalho – nessa incidência – que não tem como ser sustentado, simplesmente, com nossas qualidades anímicas, nossos talentos, nossas vontades, nossas idéias, nossa formação intelectual. Pois, de algum modo, ainda que diferentemente de outros modos (as análises, o ensino em Escola, as supervisões), é um trabalho em que está implicada a transmissão daquela lâmina que ainda nos implica como sujeitos, que ainda nos corta como sujeitos. Um trabalho, então, que somente pode ser sustentado pela implicação, a cada vez, de nossa resposta subjetiva à lâmina freudiana e ao discurso analítico: a resposta

⁵⁵ Na discussão que se seguiu, então, a uma conferência de Michel Foucault, L. Goldman endossou o valor de um dos famosos slogans produzidos pelos estudantes de maio de 68: “As estruturas não descem às ruas”. Retomou Goldman: “Nunca são as estruturas que fazem a história senão os homens”. Um instante antes, coerentemente, Goldman tinha ainda afirmado que a introdução da noção de estrutura no retorno a Freud correspondia a uma negação do sujeito. Convidado e então presente, Lacan respondeu: “...Em segundo lugar, gostaria de fazer-lhes observar que, estruturalismo ou não, parece-me que não se trata, em nenhuma parte do campo vagamente determinado por esta etiqueta, de negação do sujeito. Trata-se da dependência do sujeito, o que é muito diferente. É muito particularmente, no nível do retorno a Freud, da dependência do sujeito a algo...o significativo. Em terceiro lugar... não considero de modo algum que seja legítimo escrever que as estruturas não descem às ruas, porque, se há algo que os acontecimentos de maio demonstram, é precisamente a descida das

efetiva que damos em laço com outros. E se trata, essencialmente, de um trabalho em que estamos exigidos a responder também ao corte que se instalou em outros sujeitos, que, de um modo ou de outro, já foram eles próprios tangidos e cortados pela lâmina freudiana presente à Cultura. Sujeitos que, postados inicialmente à nossa frente como discentes, nos dirigem, em alguma medida, os efeitos e a presença desse corte neles, como sujeitos – os efeitos e a presença desse corte em suas histórias.

Lâmina e sujeito podem se perder aí, processados como o são, todos os dias, pelo comando do saber – e com nossa colaboração subjetiva. Mais do que isso: a lâmina da descoberta e o seu sujeito estão mesmo destinados, pela própria estrutura conflitiva do campo dos discursos, a se perderem como tais, sendo processados digestivamente como produtos do saber, nas economias e marchas discursivas em curso na História – e que Lacan já divisava tão bem no horizonte, como o demonstrou nesta entrevista à imprensa em 1974:

“Sr X (em italiano) – Este senhor está dizendo que os *Escritos* são muito obscuros, muito difíceis de compreender e que alguém que quiser compreender seus próprios problemas lendo esses textos encontra-se num profundo desamparo e pouco à vontade.

A segunda impressão é esta:... esse retorno a Freud é um pouco problemático; este senhor diz que a sua retomada de Freud, dos textos freudianos, torna a leitura de Freud ainda mais complicada.

J Lacan - ... Talvez porque eu faça perceber o que o próprio Freud, aliás, levou muito tempo a fazer entrar na cabeça de seus contemporâneos... Freud teve de se esforçar muito para forçar, para introduzir no pensamento de seus contemporâneos algo específico e, ao mesmo tempo, tão pouco filosófico... Foi isso que me esforcei para demonstrar, é como o inconsciente de Freud se especifica; *os universitários conseguiram pouco a pouco digerir o que Freud, com muita habilidade aliás, esforçara-se para lhes tornar comestível, digerível, o próprio Freud prestou-se à coisa, querendo convencer*; o sentido do retorno à Freud é este: *mostrar o que há de decisivo na posição de Freud, no que Freud tinha descoberto, no que Freud colocava em jogo de uma maneira, eu diria, completamente inesperada, porque realmente a primeira vez que se via surgir algo que não tinha estritamente nada a ver com o que qualquer um dissera antes. O inconsciente de Freud é isso, é a incidência de algo que é completamente novo...*

estruturas à ruas. O fato de que se o escreva no mesmo lugar onde se operou esta descida à rua não prova outra coisa que... isso que se chama o ato é que ele se desconhece a si mesmo.” (FOUCAULT 1984, ps. 107 e 109).

E depois também vou-lhe dizer algo que é característico de meus *Escritos*: é que meus *Escritos*, eu não os escrevi para que fossem compreendidos, eu os escrevi para que fossem lidos, não é absolutamente a mesma coisa. É um fato que, contrariamente a Freud, há entretanto muitas pessoas que os lêem, certamente mais pessoas do que as que leram Freud em quinze anos; no fim, é claro, Freud teve um enorme sucesso de vendas. Mas ele esperou muito tempo por isso. Quanto a mim, jamais esperei nada parecido. Foi uma grande surpresa para mim quando soube que meus *Escritos* se vendiam. Jamais compreendi como isso pôde acontecer. O que constato, em contrapartida, é que mesmo que não sejam compreendidos, *eles provocam algo nas pessoas*. Frequentemente observei isso. Elas não compreendem nada, é totalmente verdade, durante um certo tempo, mas *alguma coisa as toca*. E é por isso que eu seria levado a crer, contrariamente ao que se imagina de fora, imagina-se que as pessoas compram simplesmente meus *Escritos* e que não os abrem; isso é um erro; *elas os abrem, e até mesmo trabalham neles*; e chegam a se exaurir fazendo isso; porque evidentemente, quando se começam meus *Escritos*, o que se pode fazer de melhor, de fato, é tentar compreendê-los; e, como não são compreendidos – não fiz de propósito para que não fossem compreendidos, mas enfim, isso foi uma consequência das coisas, eu falava, eu dava aulas, muito seguidas e muitos compreensíveis...

O que posso lhe dizer é que é bastante habitual, *eu sei como as coisas se produzem porque já me aconteceu de escrever*, há bastante tempo mesmo, é bastante habitual que *em dez anos um de meus Escritos se torne transparente*, meu caro. Até mesmo o senhor compreenderia! *Dentro de dez anos, meus Escritos, mesmo na Itália, mesmo traduzidos do jeito que estão, lhe parecerão ninharia, lugares comuns*. Porque há algo que é no entanto bastante curioso, é que até mesmo textos, que são textos muito sérios, *tornam-se finalmente lugares comuns*. Dentro de muito pouco tempo, *o senhor verá se encontrará Lacan em todas as esquinas! Assim como Freud!* No fim, todo mundo pensa ter lido Freud, porque Freud está em toda parte, está nos jornais, etc. *Isso vai me acontecer, a mim também, o senhor verá, assim como poderia acontecer a qualquer um que se aplicasse a isso – se se fizessem coisas um pouco rigorosas, é claro, rigorosas em torno de um ponto bem preciso que é o que chamo de sintoma, ou seja, o que não funciona.*" (LACAN 2002, ps. 25-27)⁵⁶.

Mas, em psicanálise, esse discurso chamado psicanálise, o campo que se perde, a causa perdida e o que não funciona são os únicos campo, causa e funcionamento que contam e causam.

⁵⁶ Itálicos inseridos aqui.

Referências Bibliográficas:

- FREUD, S. (1899/1976) *Lembranças Encobridoras*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1900/1976) *A Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1901/1976) *A Psicopatologia da Vida Cotidiana*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1905/1976) *Fragmento da análise de um caso de histeria*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1909/1976) *Notas sobre um caso de neurose obsessiva*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1913/1976) *Sobre o Início do Tratamento*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1915a/1976) *Repressão*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1915b/1976) *O Inconsciente*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1916/1976) *Sobre a Transitoriedade*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1917/1979) *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FREUD, S. (1918/1976) *História de uma Neurose Infantil*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1919/1979) *Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* Buenos Aires, Amorrortu.
- FREUD, S. (1917/1976) *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*, vls. I e II. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1919a/1976) *Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1919b/1976) *Sobre o Ensino de Psicanálise nas Universidades*. Rio de Janeiro, Imago.
- FREUD, S. (1921/1976) *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. Rio de Janeiro, Imago.

FREUD, S. (1930/1976) *O Mal-estar na Civilização*. Rio de Janeiro, Imago.

FREUD, S. (1939/1976) *Moisés e o Monoteísmo*. Rio de Janeiro, Imago.

LACAN, J. (1966) *Écrits*, Paris, Seuil.

LACAN, J. (1970a) Radiophonie in *Scilicet*, 2/3, Paris, Seuil, setembro, p. 55-102.

LACAN, J. (1970b) Allocution pour la Clôture du Congrès in *Scilicet*, 2/3, Paris, Seuil, setembro, p. 391-399.

LACAN, J. (1975) *Le Séminaire libre XX*, Encore. Paris, Seuil.

LACAN, J. (1979) *O Seminário, livro 11, Os Quatro Conceitos Fundamentais*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1983) *O Seminário, livro 1, Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro, J. Zahar.

LACAN, J. (1985) *O Seminário, livro 3, As Psicoses*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1987) Documentos para uma Escola in *Letra Freudiana*. Rio de Janeiro, os. 17-46.

LACAN, J. (1988) *O Seminário livro 7, A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1992) *O Seminário, livro 17, O Avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1993) *Televisão*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (1998) *Escritos*. Rio de Janeiro, J. Zahar

LACAN, J. (1999) *O Seminário livro 5, As Formações do Inconsciente*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LACAN, J. (2002) *Entrevista à Imprensa in Cadernos Lacan*, 2, Porto Alegre, APPOA, março, ps. 15-37.

- FIGUEIREDO A.C (1997) *Vastas Confusões e Atendimentos Imperfeitos*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará.
- FOUCAULT, M. (1984) Qué es un autor? In *Conjectural*, 4, Buenos Aires, Ed. Sitio, agosto, ps. 87-111.
- GAY, P. (1989) *Freud, uma vida para o nosso século*. São Paulo, Companhia das Letras.
- GRYNNER, RIBEIRO & OLIVEIRA (2003) *Lugar de Palavra*, Rio de Janeiro, NAV.
- JONES, E. (1989) *Vida e Obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, Imago
- KOYRÉ, A. (1982) *Estudos de História do Pensamento Científico*. Rio de Janeiro, Forense Editora.
- MELMAN, C. (2000) “O que é um adolescente?” in *O adolescente e a modernidade*, Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões, tomo 2, Rio de Janeiro, Companhia de Freud.
- MORA, J.F. (2001) *Dicionário de Filosofia*. Rio de Janeiro.
- NOBRE, L. (2000) Considerações sobre a prática da supervisão na universidade in *Cadernos do IPUB*, n.9, Rio de Janeiro, IPUB, os. 93-99.
- ROCHA, A.C.(2003) O Ensino e o Objeto in *Tempo Freudiano*, 2, outubro, Rio de Janeiro, Tempo Freudiano-Associação Psicanalítica , outubro, ps. 115-130.
- SHAKESPEARE, W. (1978) *Romeu e Julieta* in *Tragédias*, São Paulo, Abril Cultural.