

a terra é redonda

O possível da impossibilidade de educar - Kant, Freud e Lacan



Por MIRMILA MUSSE*

Esperar algo do outro implica a ausência da suposição de saber de si mesmo

“Partamos, portanto, dessa constatação: o psicanalista, quando tenta “ensinar o que a psicanálise lhe ensina”, desordena os modos de ensinar admitidos, desordena-os nos reagrupamentos de saber operados pela universidade e os desordena perante o modo como esta última os transmite” (Eric Laurent).^[1]

1.

Para a psicanálise, o ensino tangencia o impossível, enquanto a apostila na transmissão parece ser a via qual se pode ter acesso a algum saber. No avesso das demandas do discurso do mestre, a psicanálise questiona desde Freud, depois com Lacan, o ensino baseado na verdade categórica. Trata-se de um jogo complexo: aquele que ensina abrir mão do conhecimento como verdade única e, assim, deixa o caminho aberto ao desejo de saber daquele que apre(e)nde.

A necessidade da transmissão de conceitos e disciplinas para o saber da psicanálise é evidente. Mas essa transmissão “tem necessidade do aporte de cada um de seus praticantes para encontrar seu devido lugar no mundo”^[2]. A mera transmissão de um conceito é conhecimento morto. Transmitir algo é advertir-se de que a verdade nunca pode ser dita por completo.

Em 1783, Kant advertia que o ensino de uma teoria não impede que ela seja questionada. Pelo contrário, alcançar a liberdade da razão rumo ao esclarecimento é justamente se valer de sua própria razão. Aquele que ensina uma teoria tem também outra função. Na posição de “sábio”, este mesmo indivíduo em nome próprio tem completa liberdade e até o dever de fazer uso de sua razão para “dar conhecimento ao público” de suas próprias indagações sobre a teoria, porque “não é de todo impossível que em seus enunciados a verdade esteja escondida”^[3].

Em 1803, um dos alunos de Kant, Theodor Rink, edita o material de um dos cursos do seu professor, *Sobre a pedagogia*.^[4] Trata-se de aulas ministradas em 1770 para um curso de pedagogia, na Universidade de Königsberg. Kant constrói aí alguns fundamentos sobre o ato de educar, com princípios e conselhos práticos aos educadores. Sua premissa básica sustenta e procura demonstrar no decorrer do curso que o homem “é única criatura que precisa ser educado”,^[5] tendo como objetivo alcançar o bem e a liberdade.

A educação prepara, nessa ótica, a consciência moral para a construção da “formação de caráter” do indivíduo, a partir do juízo e da ética. A “disciplina do homem”, como ele nomeia a educação, assegura ainda que as “inclinações animais” deixem de prevalecer no ser humano. Mas sem ela, o mesmo “desvia-se de seu destino, desvia-se da humanidade”^[6], isto é, do reino da liberdade.

O caráter moral deve, segundo Kant, ser ensinado à criança já nos primeiros anos de vida e ser transmitido a partir da subsequência das gerações. Seria necessário oferecer-lhe, desde o começo, bons exemplos de como fazer determinadas coisas, bem como os deveres e as regras a serem cumpridos. A prática da racionalidade, baseada no exame de sua conduta tem como interesse o conhecimento não apenas da dimensão individual, mas também social e coletiva. Cabe ao professor,

a terra é redonda

segundo ele, ensinar que seu aluno aprenda a entender, raciocinar e, finalmente, tornar-se sábio. O homem aprende pensamentos e a pensar ao longo de um processo educacional ao fim do qual ele alcança caminhar sozinho com o uso de sua própria razão. Sob uma espécie de “tutela passageira”, o aluno encontra seus próprios instrumentos para alcançar sua autonomia.

Se, por um lado, a educação constitui a base para diferenciar o homem do animal, por outro lado, Kant admite que a arte de educar é uma das tarefas mais difíceis da existência humana, pois ela depende da capacidade de forjar uma inclinação apta a busca do bem. Só assim haverá para ele uma sólida formação da moral. O filósofo acrescenta ainda o ato de governar como outra atividade dificílima: “Entre as descobertas humanas há duas dificílimas, e são: a arte de governar os homens e arte de educá-los”.^[7]

A educação apresenta para Kant uma dualidade entre os desejos e a racionalidade. Nessa disputa, esta última precisa vencer, pois somente no seio da sociedade e da cultura a liberdade moral pode ser encontrada. Caso isso não aconteça, retornamos ao estado primitivo. A coação das leis sociais constitui um caminho imprescindível para a liberdade moral. Assim, ao desenvolver principalmente o bom uso da razão e da moral, a educação contribui para o fim do homem de conquistar a sua humanidade: a liberdade.

Após mais de um século da publicação desse texto, em *Prefácio à ‘juventude desorientada’ de Aichhorn* (1925)^[8] e *Análise terminável e interminável* (1937),^[9] Freud retoma a ideia kantiana de que o ofício de governar e o de educar são impossíveis, acrescentando-lhes o trabalho de “curar”, que no segundo texto é substituído por “analisar”. Mesmo que o autor desses dois textos não desenvolva sua tese sobre a impossibilidade de cada uma dessas tarefas, podemos pensar em uma congruência, no primeiro texto, entre a psicanálise e a educação e, no segundo, entre a teoria psicanalítica e o fim de uma análise.

Freud reconhece a existência desses ofícios impossíveis, mas não oferece diretamente uma explicação para a afirmação. Em um primeiro olhar, cabe observar que se trata daqueles que são exercidos por meio da palavra. Tendo em vista as formações do inconsciente, Freud demonstra que muitas vezes algo escapa da fala e da linguagem. Além de implicar o sujeito naquilo que ele diz e naquilo que escapa de seu dizer, reafirma que há algo que não pode ser dito a partir da linguagem.

2.

Para Freud é impossível garantir que o significante para aquele que fala tenha o mesmo significado para quem escuta – ideia esta posteriormente desenvolvida por Lacan. De outra forma e novamente, algo foge do controle da fala. Diante dessa sequência de pensamento que gira em torno do assunto, poderíamos levantar uma primeira hipótese de que, para Freud, a arte de governar, ensinar e analisar são difíceis ou impossíveis porque não se pode prever a certeza da eficácia do objetivo inicial proposto em tais profissões. Melhor dizendo, elas teriam sua eficácia, mas não a sua exatidão.

Em *Prefácio à ‘juventude desorientada’ de Aichhorn*, Freud reconhece o interesse dos educadores pela psicanálise, mas, já nessa época, constata que a melhor instrução psicanalítica é a análise pessoal do educador. Ela possibilita, segundo ele, a construção de um saber sobre o sofrimento e o sintoma pelo próprio indivíduo, realizada, portanto, sem uma saída universal baseada na imposição de verdades pré-estabelecidas, como se poderia pensar cerca da pedagogia.

Nessa teoria freudiana, aquilo que escapa da linguagem se aproxima do que Kant descreve acerca do conceito de “conhecimento”. Como para este não se pode afirmar a existência e conhecer a “a coisa em si”, trata-se de questionar o modo com que o conhecimento é formulado, valendo-se, para tanto, da razão crítica. Contrariamente aos seus antecessores, que explicavam o conhecimento a partir de princípios tidos por universais, sejam eles os valores morais ou aqueles definidos pela religião, a teoria kantiana sustenta que é o próprio sujeito quem possui as condições para entender as possibilidades e os limites da experiência. O fenômeno, diferentemente da ideia de uma realidade tida por natural, se representa no pensamento e na razão. A coisa em si de uma realidade supostamente pura é inalcançável, pois seu acesso está condicionado pela sensibilidade e pelas faculdades racionais. Só é possível tomar conhecimento do fenômeno quando ele se apresenta no pensamento.

a terra é redonda

Em um dos textos da coletânea do livro *Lakant*,^[10] Jorge Alemán, em conversa com Jacques-Alain-Miller, também se refere ao diálogo de Freud com Kant, dessa vez a partir do conceito kantiano de “imperativo categórico”. O ponto central desse diálogo estabelece relação entre a noção de “pulsão” freudiana e a separação platônica entre o desejo superior e inferior, aproveitada por Kant. Ao tratar do assunto, Freud usa o termo “céu estrelado”^[11] e afirma que, ao menos em termos de ideal, a conduta humana deveria ser guiada pela razão. Entretanto, questiona a origem divina da consciência, ressaltando que mesmo que “seja algo ‘dentro de nós’, ela não existe desde o início”. Durante a primeira infância, são os pais quem constituirão essa formação moral, assumida pelo superego frente à pulsão sexual. Essa mesma metáfora celestial foi retomada de uma frase de Kant na *Crítica da razão prática*, para falar do desejo.^[12]

Miller^[13] afirma que, para Kant, há apenas um único imperativo categórico: a máxima da vontade do sujeito determinando a sua ação que pode sempre valer simultaneamente, enquanto age, do princípio da legislação moral. A autonomia do sujeito kantiano, supostamente alcançada a partir da razão pela experiência e pela prática, aproxima-se, segundo Miller, do sujeito dividido da psicanálise, isto é, barrado. Quando autônomo, este está submetido à lei moral que ele mesmo se dá, havendo, nessa operação, uma hiância entre o sujeito legislador e aquele submetido à sua própria legislação.

Tanto Freud, em *Prefácio à ‘juventude desorientada’ de Aichhorn*, quanto Kant, em *Sobre a pedagogia*, remetem os dois ofícios de ensinar e governar ao plano individual de diferentes modos. Se, para Kant, cabe ao sujeito pretender alcançar a lei moral por meio de uma constante reflexão crítica no momento da ação, para Freud, os educadores podem, na prática analítica, construir um saber sobre o sofrimento e sobre o sintoma do próprio indivíduo.

Em *Análise terminável e interminável*, Freud, reafirma a impossibilidade dos ofícios, acrescentando-lhes uma referência à análise: “Parece, entretanto, que a análise seja a terceira dessas profissões ‘impossíveis’, sobre as quais se pode de saída ter certeza de um sucesso insuficiente. As duas outras conhecidas há muito mais tempo são educar e governar”.^[14] O fracasso ou sucesso insuficiente do ato de analisar estaria ligado ao fim da análise. Conceber esse fim depende da construção de dois saberes: a continuação da construção da teoria psicanalítica, mas também da prática clínica tendo em vista o fim de uma análise. Este segundo caso, de acordo com Freud, consiste em suprimir todos os recalques e preencher as lacunas da memória.

Sabemos que Lacan desenrola esse impasse teórico ao propor o *passe* como solução de um possível final da análise. Na mesma lógica freudiana, aí há dois saberes em jogo: um ensino formalizado e a transmissão singular do fim de uma análise inscrita na apresentação de um testemunho de *passe* que porta uma saída singular e não universal.

Embora os ofícios de governar, ensinar e analisar façam parte das diferentes maneiras de constituição de laço social, como apontou Freud, concluímos, de forma rápida aqui que, assim como apontado por ele, nesses ofícios haverá sempre um fracasso que não garante sua efetividade.

Freud desenvolve em *Mal-estar na civilização*^[15] a reflexão sobre o sofrimento psíquico a partir da relação do sujeito com o outro. Este mal-estar é resultante inevitável, o preço a ser pago para consentir com o simbólico pela via da linguagem. Com Lacan, o efeito dessa operação introduzida pela linguagem é justamente impossibilitar o acesso a todo o real. Nesse sentido, o mal-estar da linguagem é incapaz de incluir todo o real que se apresenta ao sujeito, algo escapa da linguagem e se torna impossível de se representar.

Tendo em vista o modo com que se desenvolvem laços sociais, Lacan recupera esse impossível freudiano, nomeando-o de “não todo”. Entretanto, essa improbabilidade presente no enlaçamento é, para ele, justo o motor de sua possibilidade. Se, de um lado, o resultado da incompletude do discurso deixa algo escapar, de outro, somente por isso é possível movimentar o desejo em direção ao enlaçamento com o mundo.

Ao inserir, nessa reflexão, o desejo e articular, na linguagem, o gozo da lógica discursiva, Lacan desenvolve em 1969-1970, o *Seminário XVII*. Vale destacar que não é por acaso que este seminário recebe o nome *O avesso da psicanálise*. Em maio de 1968, eclodiu, na França, o movimento político e social iniciado por estudantes, colando em xeque valores estabelecidos e as instituições de poder. Ainda na representação desse momento histórico, a capa deste *Seminário* remete a uma das cenas emblemáticas desse movimento. Nela se vê um jovem com sorriso maroto diante de um soldado. Este momento tornou-se m marco para as reflexões de Lacan sobre o ensino, nesse mesmo ano em que ele foi convidado a dirigir o

a terra é redonda

Departamento de Psicanálise da então Universidade Experimental de Vincennes. A criação dessa nova universidade foi também fruto do movimento estudantil de Maio de 1968 e palco dos futuros seminários de Lacan.

Além de brotarem desse momento histórico, as reflexões de Lacan sobre o ensino permitiram-lhe também avançar nas questões que envolvem a transmissão da psicanálise. No começo de 1968 e de 1969, ele proferiu três conferências, compiladas mais tarde no livro denominado *Meu ensino*.^[16] Retomando naquela ocasião o caminho percorrido por ele e qual ponto de chegada gostaria de atingir com a transmissão da psicanálise, mas sem deixar de dialogar com a filosofia e a ciência, Lacan orienta todas as suas conferências da época para um retorno a Freud e ao conceito fundante da psicanálise, a saber, o “sujeito inconsciente”. Quanto à sua própria concepção a respeito do ensino da psicanálise, ele afirma: “Não, não faço de forma alguma um ensino. Meu discurso não é um ensino, tenta-se fazer dele um ensino, isso é uma tolice, não chegaremos a nada por aí”. Sua provocação é, como sempre, radical. Como aquilo que se ensina não é um ensino?

Em *O Avesso da psicanálise*, Lacan desenvolve os “matemas discursivos” como forma de entender o laço social, sem deixar de apontar para o sentido impossível desse laço. Poderíamos dizer que aquele impossível do real lacaniano foi legado pela ideia impossibilidade dos três ofícios, tratados por Freud no “Prefácio à ‘juventude desorientada’ de Aichhorn” e em *Análise Terminável e Interminável?* e anteriormente por Kant? Aquilo que para Lacan escapa ao saber, representado pelo real, dialoga com a ausência de garantia da eficácia dos ofícios de ensinar, governar e analisar de Kant/Freud?

3.

Para tentar entender como Lacan aborda a questão do ensino, é necessário partir do conceito de “saber” para a psicanálise, o que implica, necessariamente, diferenciar os conceitos de “transmissão” e “ensino” de um saber. Para a psicanálise, o único saber possível é aquele do inconsciente que pode, de alguma forma, ser transmitido, mas não ensinado. Para isso torna-se necessário partir da premissa de que é no inconsciente que se constitui o ponto chave desse conhecimento.

Em *Triângulo dos saberes*, Miller afirma que o ensino não é a transmissão do saber, já que este se dirige a um ponto de não saber, ou seja, a um furo. De acordo com ele, Lacan “[...] desmente a fórmula segundo a qual [...] o ensino é a transmissão de um saber. [...] Tratar o inconsciente como um saber é necessariamente separar ensino e saber. O inconsciente se é um saber, não é um saber que se ensine”.^[17]

Anaëlle Lebovits-Quenehen^[18] retoma a discussão a respeito do ensino para a psicanálise. Segundo ela, só é possível ensinar teoricamente um conceito se aquele que ensina estiver advertido que nesse saber há um furo que estabelece um não saber. O ensino só tem seu lugar caso haja uma invenção em torno dessa articulação entre o saber e o não saber. Essa inversão entre um e outro pode despertar algo no desejo de saber daquele que transmite um conceito. Caso se tenha a pretensão de preencher o furo, aquele que ensina se coloca do lado do *saber do mestre*.

O discurso do mestre, assim como o da histérica, da universidade e do analista são temas desenvolvidos por Lacan no Seminário XVII. Estes quatro matemas compõem-se de quatro lugares fixos: o agente (aquele que diz, que domina o laço social), o outro (ao qual o discurso se dirige), a produção (o efeito do discurso, o que resta) e a verdade (a sustentação do que é dito). Circulam, a partir desses lugares fixos, quatro elementos estruturantes do discurso: significante 1, significante 2, objeto a (causa de desejo e mais de gozar) e sujeito barrado (o vir a ser do sujeito). Desta dança discursiva resultam os quatro discursos acima apresentados.

Ao entrar na lógica discursiva o sujeito renuncia a uma parte de gozo, mas há um resto que permanece e não cessa de deixar de se inscrever. Cada um desses discursos situa o lugar em que o sujeito ocupa no laço social, revelando sua posição subjetiva em relação àqueles lugares fixos acima citados. Especialmente quanto ao social ele se refere ao discurso que é veiculado, sendo determinante de cada grupo, ou melhor, ao seu modo de uso da linguagem no vínculo social.

Essa retomada desses quatro discursos é importante para entender um aspecto da impossibilidade dos ofícios descritos por Kant, Freud e talvez Lacan. Se por um lado há a renúncia do gozo, é exatamente isso que causa um furo do não saber e que movimenta o sujeito em busca de um saber. Em sua abordagem dos quatro discursos Lacan insere uma barra entre o lugar fixo da produção deles e da verdade, inscrevendo assim a impossibilidade. Por esse motivo, a verdade não pode ser

a terra é redonda

dita em sua totalidade.

Os discursos do mestre, da histérica e da universidade visam, cada um a seu modo, tamponar o saber, oferecendo uma solução para o real que escapa à lógica deles. No primeiro tipo, a impossibilidade coloca-se entre o agente (mestre) e o saber, indicando que esta também age no ato “de governar aquilo que não se domina”, “[...] de mandar no saber”.^[19] O mestre não sabe nada de seu gozo, pois ele está do lado do escravo (referência à relação senhor escravo desenvolvida por Marx). No discurso histérico, a impossibilidade do sujeito consiste em tentar dominar o significante mestre e aponta para a inconsistência do saber no outro, já que o mais gozar coloca-se, aí, no lugar da verdade. Já no discurso universitário, entre o saber e o objeto reside a impossibilidade de educar pelo comando do saber, isto é, o sujeito acredita dominar o saber. Recobrindo o real pela instância do gozo, tais discursos tentam, de forma fracassada, apagar o singular do sujeito, isto é, a divisão subjetiva em cada um deles.

Já no discurso do analista, tal como descrito por Lacan, entre o objeto *a* e o sujeito dividido há a impossibilidade de curar. Mas ao incluir o mais de gozar na lógica discursiva, é possível ultrapassar aquela pelo ato analítico. O discurso do analista coloca o saber no lugar da verdade. Advertido de que ela apenas pode ser dita pela metade, o analista, com a interpretação, visa à construção de um saber singular que só pode ser produzido a partir do inconsciente, quando o saber emerge da enunciação em forma de enigma: Este “[...] é o único [discurso] a demonstrar que há um impossível nas relações, fundamentalmente o que sustenta o discurso em seu denominador, onde o saber (S2) ocupa o lugar da verdade através de um “salto” pela barreira do impossível”.^[20]

O efeito do discurso do analista como um saber em forma de enigma se caracteriza por pretender ser mais da ordem da enunciação do que do enunciado: “[...] não esperem, portanto, de meu discurso nada mais subversivo do que não pretender solução”.^[21] Segundo Lacan, o discurso analítico é o único que não se coloca no lugar da maestria, não tem como função a dominação.

Vale aqui mais um adendo sobre o discurso universitário, pois dele poderíamos esperar a produção de um saber. Mas não é, de acordo com Miller, o que ocorre, já que a pedagogia ao separar o saber do mais-de-gozar, permite ao saber triunfar sobre o gozo.

Aqui é necessária uma ressalva quanto às implicações do tema na formação de um analista. O discurso do analista é aquele que pode produzir um saber originário do próprio do sujeito, somente assim é possível construí-lo. Mais do que isso, não há como formar um analista se não for pelo processo de análise: “Eu nunca falei de formação analítica, eu falei de formações do inconsciente. Não há formação analítica. Da análise se extrai uma experiência, a qual é completamente errado qualificar de didática”. O discurso do analista está submetido à prática da análise, quando entra em jogo a suposição de um saber inconsciente, que não é exposto, mas suposto. O motor da formação de um analista ocorre, assim, sua análise, não no acúmulo de um saber teórico.

Quando se fala de ensino em psicanálise, leva-se em conta que aquele que aprende precisa desejar querer saber. Ainda que quem ensina esteja advertido de que há um não saber em seu saber, isso não garante que aquele que aprende irá aprender. Não saber é uma condição para ensinar. Mas tendo em vista aquele que aprende, também é necessário que ele esteja advertido de que o saber nunca é completo. O motor do movimento de desejar saber é unicamente o fato de ele saber que não sabe, isto é, levar em consideração seu gozo.

4.

Retornemos a Kant^[22] para pensar como se dá a produção do saber a partir da razão especulativa e da prática, neste momento tendo em vista o mais de gozar de Lacan. Na lógica katiana, só é possível aprender com a experiência, na prática. Nessa esfera, o indivíduo também precisa estar em uma relação que não seja estanque, mas dinâmica.

Em *Critica da razão pura*,^[23] Kant articula o uso da razão à experiência tentando encontrar respostas ao uso prático da primeira delas. Tanto a razão especulativa quanto a prática concentram-se, segundo ele, em três perguntas: Que posso saber? Que devo fazer? Que me é dado esperar?^[24] Tais perguntas constituem o eixo da filosofia kantiana, desenvolvidas

a terra é redonda

em respectivamente em *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) *Crítica do juízo* (1790).

As três perguntas só podem ser compreendidas se estiverem articuladas. A primeira pergunta é, segundo ele, especulativa já que só é possível saber pela experiência. A segunda, de natureza prática, trata do que moralmente se pode fazer. A terceira lida tanto com a razão prática, quanto com a teórica, pois, sabendo moralmente o que se pode fazer, é possível conhecer o que se pode saber. Mas esta última pergunta só pode ser pensada a partir de um ideal, o de felicidade. Só pode ter esperança de esperar alguma coisa aquele que na prática levar em consideração a lei moral. Em contrapartida, o conhecimento teórico das coisas é apreendido pelo saber: “A esperança leva, por fim, à conclusão que *alguma coisa é* (que determina o fim último possível), porque *alguma coisa deve acontecer*; o saber, à conclusão que *alguma coisa é* (que age como causa suprema) porque *alguma coisa acontece*”.^[25]

O conhecimento teórico e o da prática anseiam pela felicidade, ou melhor, pela busca dela. Tomando-a por alvo, a lei moral pode indicar como podemos nos tornar dignos da primeira delas. Sobre a teoria, pode-se saber a partir das “inclinações que querem se satisfazer” e quais seriam as causas naturais que podem “operar a satisfação”. Aquele que consegue responder à primeira pergunta usa de sua razão, ou seja, sua liberdade (assentada em princípios morais), com conhecimento *a priori*, para tornar-se digno da felicidade.

Vale ressaltar aqui que o conhecimento possibilitado pela razão pura tem como causa o respeito à liberdade e pode ser demonstrado a partir da história do homem tendo por base a lei moral. Além disso, a liberdade moral da razão fundamenta atos livres, em uma realidade objetiva a partir da experiência. Em contrapartida, o conhecimento da lei da natureza não pode ser demonstrado a partir de “princípios especulativos da razão”,^[26] tampouco pensado a partir da realidade individual ou de atos livres. Não há na natureza a possibilidade de pensar uma realidade objetiva ou determinar o uso prático da razão.

Reside nesse ponto um dos interesses de Lacan por Kant. No texto “Televisão”,^[27] Lacan comenta as três perguntas kantianas. Ele estrutura a primeira pergunta de Kant (O que posso saber?) da seguinte forma: “Há um saber que ex-siste no inconsciente, mas que só pode ser articulado no discurso. O que se pode dizer do real que nos chega através desse discurso?”^[28]. Na reformulação lacaniana da pergunta kantiana, podemos tirar três conclusões: só é possível saber aquilo que está estruturado pela linguagem; o inconsciente é estruturado como linguagem e, portanto, o *saber é suposto como sujeito do inconsciente*.

Como vimos acima, o conhecimento para Kant liga-se diretamente à busca de um ideal de felicidade, mas sem jamais atingi-la. A partir da crítica da razão, é possível a busca permanente do conhecimento, de uma causa última dele, do incondicionado. Mas como afirma em *Crítica da razão pura*, a razão sem a referência dos objetos empíricos não pode construir conhecimento: “pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceitos são cegas”. O conhecimento submete-se a uma limitação, às intuições empíricas da experiência, mesmo que seja necessário constantemente buscar esse ideal pela lei moral.

Trata-se, em Kant, de pensar o conhecimento a partir da análise das condições de sua possibilidade, o *a priori* do conhecimento humano, chegando, por meio de sua investigação transcendental, a uma doutrina dos limites da razão. Esta necessariamente implica ter claro, para Kant, que há um limite do saber, devido a uma privação cognitiva imposta pela própria estrutura da razão. Mas saber que não se sabe tudo é a possibilidade para que se recorra à estrutura da moral. Não se trata, assim, de uma aceitação passiva do não saber, mas de um diagnóstico que instiga a busca do conhecimento em outro domínio, na moral. Analogamente, em Lacan, como se viu em sua abordagem dos quatro discursos, para que se ensine e se aprenda algo torna-se preciso estar advertido de que esse saber como verdade será sempre o não-todo, ou seja, meio dito, ou seja, meio dito, pois “o que está em jogo agora é extrair o real da estrutura: aquilo que da língua não constitui cifra, mas signo a decifrar”.^[29]

A pergunta “O que devo saber” é lida por Lacan a partir da prática da psicanálise: “Pergunta que retorna pra mim - O que faço? [...] extrair de minha prática a ética do *bem-dizer*”,^[30] e completa: “só pergunta ‘que fazer’ aquele cujo desejo se apaga”. Não se trata de uma pergunta pessoal, mas da ética da psicanálise, a ética do *bem-dizer*.

Para Kant, vimos que só é possível fazer algo a partir de uma lei moral que valha para todos, pois a moral individual é justa

a terra é redonda

por ela mesma e em si mesmo. No imperativo categórico, a lei nasce do indivíduo, mas não pode ser arbitrária, pois é totalmente abstrata e desencarnada: “Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal”. Assim, qualquer ação ou vontade individual, seja de si ou do outro, tem como fim em si mesmo a moral de todos. O indivíduo determina a motivação da ação, mas ela é universal na medida em que não é particular ou subjetiva.

Miller ressalta que a pergunta “o que devo fazer?” é uma marca inaugural da modernidade que, ao desenhar o imperativo do para “para todos”, indicou a ausência da particularidade. Mas se o indivíduo recorresse à lei universal kantiana, ele necessariamente abriria mão de seu próprio saber, na lógica lacaniana. A ética *do bem-dizer*, retomada por Lacan, implica, necessariamente, levar em conta algo do real que está fora do sentido e que, portanto, não entra na lógica do discurso e do simbólico.^[31]

Nesse mesmo sentido, a lógica da máxima kantiana submetida à prova do universal é para Lacan a melhor maneira de fazer com que o real desapareça.^[32] No horizonte dessa última pergunta kantiana não está o sentido, mas o real. Entretanto, se não estivermos advertidos da opacidade do sentido que precisa estar explícita em uma transmissão – e não implícita –, não há como transmitir algo. Assim, se por um lado não há como prescindir do sentido para transmiti-lo, já que estamos na lógica do discurso, por outro, é preciso levar em conta o que dele escapa.^[33]

Por fim, Lacan inverte a terceira pergunta kantiana (Que me é dado esperar?), partindo da posição subjetiva “De onde você espera?” Nessa formulação, fala-se não mais do lugar daquele que transmite a psicanálise, mas do espaço do sujeito frente a seu inconsciente, isto é, da posição de analisante. Lacan completa: “Esperar elucidar o inconsciente de que você é sujeito. Mas apenas daqueles que o desejo esteja decidido”. Espera-se, assim, algo do inconsciente, supondo um saber cujo desejo por ele se torna o motor de sua busca.

Conforme Kant há uma relação intrínseca entre o uso da razão e a conquista da felicidade na medida em que é próprio desta a exigência de que devemos nos tornar dignos dela. A esperança do homem em um futuro, quando o mundo corresponesse às exigências da vontade racional, indica que, para o filósofo, a atividade humana pode ser finalizada e orientada, visando a um determinado fim.

Já em Lacan, a razão situa-se na ordem do discurso, sendo possível esperar algo apenas do desejo, de “um sujeito [que] seja capaz de não esconder seu agalma no bolso, frente aos avatares com que se apresenta o desejo”.^[34] A esperança kantiana da ascensão à felicidade desloca-se em Lacan para a ordem do suicídio. Esperar algo do outro implica a ausência da suposição de saber de si mesmo.

*Mirmila Musse é psicanalista, membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Associação Mundial de Psicanálise.

Publicado originalmente em *Entrevários: revista de psicanálise*, nº.18, 2020.

Notas

[1] LAURENT, E. “Reflexões sobre a forma atual do impossível de ensinar 1”. In: *Correio Express*, n.4, Revista Eletrônica da Escola Brasileira de Psicanálise, https://www.ebp.org.br/correio_express/2019/05/22/reflexoes-sobre-a-forma-atual-do-impossivel-de-ensinar-1/. 2004

[2] Ibid

[3] KANT, I. (1724 – 1804). “Resposta à pergunta: “Que é esclarecimento”?”. in: Immanuel Kant, *Textos seletos*. Editora Vozes, 1973. p. 108

[4] KANT. I. (1770). *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba. Editora Unimep. 1999.

[5] Ibid. p.11

[6] Ibid. p. 12

[7] Ibid. p 20

[8] FREUD, S. (1925). “Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn”. In: *Obras completas*, Editora Imago Rio de

a terra é redonda

Janeiro, v. 19, 2006.

- [9] FREUD, S. (1937-1939). "Análise terminável e interminável". In: Moisés E O Monoteísmo, *Compêndio De Psicanálise E Outros Textos - Obras Completas*, vol. 19
- [10] MILLER, J-A. *Lakant*, Editorial Tres Heches. Buenos Aires. 2000.
- [11] FREUD, S. (1933). "Explicações, aplicações e orientações", *Conferência XXXIV. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 22. Imago Editora, Rio de Janeiro, 1976.
- [12] MILLER, J-A. *Lakant* Op.Cit. p.21
- [13] MILLER, J-A. *Lakant* Op.Cit. p.87
- [14] FREUD, S. "Análise terminável e interminável", Op. Cit. p. 282
- [15] FREUD, S. (1929) *O mal-estar na civilização*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago Editora. Rio de Janeiro. vol. XXI . 1996.
- [16] LACAN, J. *Meu Ensino*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- [17] MILLER, J-A. "O triangulo dos saberes". In: *Opção Lacaniana Online*, n.24, (2007), p.8.
- [18] Curso avançado do Clin-a de 2019, (texto intitulado *Dossiê: Conversação sobre o Ensino*, publicado neste número da Revista *Entrevários*),
- [19] LACAN, J. (1969-1970). *O Seminário, livro 17: O Avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992. p. 445
- [20] CARRIJO, L.F. "Se há Escola, por que Instituto?". *A Transmissão da Psicanálise no Instituto: A Experiência Clínica do CLIN-a*. Relicário Edições, 2019. p. 74
- [21] LACAN, J. *O Seminário, livro 17: O Avesso da Psicanálise*, (1969-1970), Op. Cit. p. 66
- [22] O objetivo inicial, voltado para uma reflexão sobre o diálogo de Lacan com Kant nasceu, em 2019, durante o núcleo de pesquisa oferecido no Clin-a, intitulado *Psicanálise e Política*, com coordenado por Luiz Fernando Carrijo da Cunha. Desta discussão foi produzido um texto inédito intitulado Kant com Lacan, em coautoria com Milena Crastelo e Rubens Berlitz.
- [23] KANT, I. (1781). *Crítica da Razão Pura*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001
- [24] Ibid. p. 639.
- [25] Ibid. p. 640.
- [26] Ibid. p. 641.
- [27] LACAN, J. (1973), "Televisão". In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2003.
- [28] Ibid. p. 535
- [29] Ibid. Ibidem
- [30] Ibid. p. 539
- [31] MILLER, J-A. *Lakant* Op.Cit. p.42
- [32] Ibid. Ibidem
- [33] POPADIUK, C., BERLITZ, R. "Dossiê: Conversação sobre o Ensino", In: Revista *Entrevários*, nº18. 2020.
- [34] MILLER, J-A. *Lakant* Op.Cit. p.42