

## A FORMAÇÃO (EM PSICOLOGIA) DO PSICANALISTA

Ana Carolina B L Martins

Uma pergunta permanece não formulada na literatura sobre a psicanálise na universidade: quais seriam as contribuições da formação em psicologia para a formação do psicanalista? De fato, são inúmeros os debates sobre as contribuições da psicanálise à psicologia, e me parece surpreendente que jamais se tenha discutido o inverso. Será que a escolha contingente que muitos analistas fazem pelo curso de psicologia (seja como alunos ou como professores) em nada contribui às suas práticas/formações?

Antes de prosseguir, faz-se necessário levantar os obstáculos que nos impediram de formular essa questão. São problemas históricos, relacionados à inserção da psicanálise na universidade, que muito têm a ver com a ambivalência, repetitivamente reeditada, de alguns colegas analistas que hoje ensinam nos cursos de psicologia: ou bem se concebe a psicanálise como uma abordagem da psicologia, ou, na via oposta, ela é (mal) situada como uma disciplina fronteira, em lugar de ‘borda’.

No primeiro caso, trata-se do ‘fantasma’ da psicologização da psicanálise, que se manifesta sob o nome de ‘abordagem’. No contexto de ascensão da psicologia clínica, na década de 1970, uma psicanálise de clara influência lagachiana se inseriu nos currículos dos cursos de psicologia (recém-criados em nosso país) como mais uma teoria da personalidade, em vias de ser aplicada ao fenômeno psicológico. Essa estratégia ‘integracionista’ de sustentação da psicanálise na universidade ainda hoje se mantém, mesmo que de forma velada, na excessiva ênfase dada ao tecnicismo, cuja consequência mais visível é a proliferação das terapias de ‘inspiração’ analítica (que nada mais são do que variações técnicas, e não epistêmicas). Produz-se, portanto, uma divisão entre teoria e prática completamente estranha ao nosso campo, ao inconsciente, que recusa qualquer saber previamente estabelecido.

Com muita justiça, o movimento lacaniano fez a denúncia do saber técnico, pré-digerido, difundindo a grande máxima da análise leiga: nenhum título garante a sustentação da função analítica. Mas, se os títulos não formam analistas, eles também não garantem a sustentação de práticas psicológicas, como bem testemunham as ‘crises’ dos nossos alunos recém-formados, diante de suas primeiras experiências profissionais. O que nos permite concluir que a clássica divisão da psicologia clínica em ‘abordagens’, insistentemente reproduzida nas disciplinas de psicopatologia e de teorias e técnicas,

mostra-se tão problemática para psicanálise quanto para a psicologia. E isso na medida em que não cumpre com aquilo que promete: proteger o aluno contra a angústia do ‘não saber o que fazer’, que irrompe na singularidade de cada experiência, em seu caráter surpreendente e arrebatador.

Assim, na vertente diametralmente oposta, uma geração de psicanalistas de tradição lacaniana tem-se empenhado em afirmar a irreducibilidade do conceito de inconsciente ao campo psicológico - e com razão! - já que lidamos, enquanto analistas, com outra ordem de saber: ‘o saber que não se sabe’, impossível de ser pedagogicamente transmitido. O problema é que, na exacerbação dessa nossa ‘diferença’, a psicanálise vem se inserindo nos cursos de psicologia continuamente afirmando uma relação de extraterritorialidade aos saberes ‘psi’, em lugar de fronteira, de ‘borda’. De um lado, a abordagem se refere a uma estratégia política ‘inclusiva’ de inserção da psicanálise na universidade, que promoveu uma relação de identidade entre campos díspares, para tanto, dispersando a nossa especificidade conceitual e dissociando teoria de prática. De outro, na política de ‘borda’, a estratégia de inserção se mostrou diferente: não mais de identidade, mas de exclusão, onde seriam bem demarcadas as linhas divisórias entre a psicanálise e a psicologia.

Tal paradoxo, de ‘inserir-se excluindo-se’, é facilmente observável na postura dos que se graduam em psicologia e retornam à universidade, como professores, negando quaisquer contribuições do campo psicológico, enfatizando o ‘não lugar’ da psicanálise na universidade. Sobre esse assunto, a minha hipótese é a de que tanto mais a psicanálise seja compreendida como um campo consistente, homogêneo, unitário, maior será a dificuldade de interlocução com outros campos, reinvestindo-se em uma posição combativa, que tanto tem dificultado a apropriação dos espaços institucionais pelos psicanalistas. E esse é um problema que não é privilégio da universidade, repetindo-se a cada vez que os psicanalistas ‘conquistam’ terreno, inserindo-se ‘combativamente’ na rede de assistência, de saúde, de educação, etc.

Mas, como sustentar a pluralidade interna ao nosso campo (e a porosidade de nossas fronteiras) sem cair na armadilha integracionista, de dispersão conceitual, que se mostrou tão problemática no eixo da psicologia clínica? Ou, de outro modo, como preservar a radicalidade do conceito de inconsciente, sua irreducibilidade ao saber técnico e cumulativo, sem instituir uma psicanálise dobrada sobre si mesma, campo consistente, de bordas rígidas, que convoca continuamente o combativismo, onde quer que se insira? Sem cair nas armadilhas extremistas da borda e da abordagem, será preciso investigar as

contribuições da formação em psicologia sobre uma formação radicalmente singular, como o é a do analista. Precisamos discutir, portanto, a singularidade que especifica a nossa formação, diferenciando-a das demais, de caráter profissional.

Enquanto os cursos de graduação sustentam um currículo comum a todos, universal, a formação do psicanalista depende exclusivamente da implicação subjetiva de quem nela se engaja, a partir de sua própria experiência de análise. Trata-se, portanto, de uma formação que convoca, em primeiro plano, a singularidade, muito mais do que o universalismo acadêmico. Se Freud (1919/1996) enfatizou que “o psicanalista poderia prescindir completamente da universidade” foi justamente para chamar a nossa atenção sobre a diferença entre uma formação universalista, que garante previamente a existência de seus profissionais, e uma formação contingencial, em ato, que pode ou não resultar em um psicanalista, como o é a experiência de análise. No primeiro caso, temos a regulamentação de critérios prévios, necessários e suficientes para o reconhecimento profissional. No segundo, temos apenas um critério necessário, a análise pessoal, porém de escandalosa insuficiência e impossível de ser regulamentada.

Em outros termos, se a análise resultará ou não em um psicanalista, isso dependerá de variáveis complexas, da ‘equação pessoal’ de cada analisando, termo que Freud (1926/1996) e Ferenczi (1928/2011) não cansavam de utilizar. Na história do movimento psicanalítico, muitas foram as tentativas de normalizar essa equação pessoal, visando forma(ta)r analistas ‘padrões’, o que faria, da análise, um critério prévio, suficiente e garantidor de seu ‘produto’ final, do ‘psicanalista qualificado’ (a isso, deu-se o nome de ‘análise didática’). Mas, não seria justo a insuficiência da experiência analítica o que convoca cada analisando a uma formação mais além do divã, ao estudo teórico e à construção dos casos clínicos com seus pares? Nesse ponto, a escolha que alguns fazem pelo curso de psicologia pode ser situada no rol das várias contingências que incidem sobre a formação do psicanalista, para aquém e para além da análise pessoal. O que, é claro, não impede que a escolha por outros cursos promova contribuições tão ou mais relevantes e que, inversamente, a experiência com o inconsciente tenha um efeito retroativo sobre essas escolhas, desqualificando-as ou potencializando-as, conforme o caso.

Portanto, retomando a minha experiência - como aluna e professora, analisanda e analista – pretendo desdobrar algumas contribuições da formação em psicologia sobre cada eixo do tripé de formação do psicanalista, discutido por Freud (1926/1998) no artigo sobre a análise leiga: o estudo teórico, a supervisão e a análise pessoal. Essa é a estratégia

que encontrei para tensionar a psicologia e a psicanálise, deslocando a polaridade borda x abordagem, discutida acima.

Começando pela dimensão do ensino teórico, uma das maiores contribuições das graduações em psicologia tem sido a interlocução com outras áreas do saber, abertura imprescindível, principalmente quando as instituições de psicanálise não raro tendem a (re) produzir um fechamento em torno dos textos de Freud e dos seminários de Lacan. A pluralidade de tradições psicanalíticas, em contato com uma profusão heterogênea de vertentes da psicologia, da filosofia, das ciências sociais, etc., muito se aproxima das ambições freudianas de uma ampla formação teórica para o psicanalista, “*universitas literarum entre as ciências médicas e os ramos do saber que se encontram dentro da esfera da filosofia e das artes*”, conforme afirmou Freud (1919/1996, p. 189). Como primeira consequência, essa ‘circulação de saberes’ será responsável por ‘arejar’ a teoria psicanalítica, protegendo-a do dogmatismo e de uma relação exegética com os textos fundadores.

Mas há também uma segunda consequência, que incide diretamente sobre a transmissão da psicanálise: o esforço em ministrar um ensino ‘não iniciático’, de linguagem simples e clara, acessível não apenas aos pares, mas também aos ímpares. A experiência de falar sobre psicanálise a quem nunca teve contato com os conceitos freudo-lacanianos assim contribui para nos desviar do obscurantismo e do culto ao *non sense*, que se propaga em alguns meios psicanalíticos sob a forma do ‘lacanês’. De fato, o lacanês, essa mimese performática do estilo lacaniano, tornou-se hoje uma das principais fontes de resistência à inserção institucional da psicanálise. Ou bem ele produz um efeito de fascinação hipnótica, reproduzindo-se na fala dos nossos alunos, ou bem desencadeia fortes aversões ao discurso psicanalítico, dificultando o laço com outros discursos.

De uma maneira ou de outra, a difusão do lacanês tem servido para acobertar algo da ordem de uma ignorância crassa: o não querer saber sobre o trabalho que a teoria psicanalítica necessariamente nos convoca, de apropriação subjetiva e inventiva dos conceitos. Nas palavras do próprio Lacan (1978/1995, p. 66), “*é desagradável que cada psicanalista seja forçado a reinventar a psicanálise*”, e podemos acrescentar que a performance do lacanês cumpre aqui a função de obturar esse esforço continuado (e desagradável), que cada um deverá empreender, de teorizar sobre sua própria experiência. Lá onde o sujeito deveria se autorizar na elaboração teórica de sua prática, o que advém, então, é a autoridade repetitiva dos aforismos lacanianos. Ponto que nos serve de gancho

para tratar do segundo eixo de contribuições da formação em psicologia: a elaboração do caso clínico em supervisão.

A integração curricular das supervisões em psicanálise nos cursos de psicologia nos convida a questionar continuamente as condições que tornam possível a prática analítica, e não apenas na clínica, mas também em outras áreas: social, escolar, hospitalar, etc. É nesse ponto que a designação de ‘psicanalítica’, previamente delegada ao estágio clínico obrigatório, mostra-se tão caduca quanto a nomeação de ‘didática’, previamente delegada à análise dita de formação. Uma supervisão se torna analítica por seus efeitos, e nada impede que uma supervisão escolar, por exemplo, seja tão ou mais analítica que o acompanhamento de um estágio clínico. O que nos permite afirmar que a supervisão, nos cursos de psicologia, é o que interroga mais diretamente os limites e alcances do nosso ato, enquanto analistas/supervisores, reeditando inúmeras vezes as mesmas questões: afinal, o que é a psicanálise? E como opera um psicanalista?

Cada novo estagiário, em cada novo campo, assim nos convoca ao esforço continuado de elaboração teórica sobre a existência (ou não) de um trabalho analítico, marcado pelo endereçamento transferencial de uma questão, de um enigma, àquele a quem se supõe um saber. De tal modo, a supervisão institucional necessariamente levanta uma pergunta sobre a instauração da transferência, não exatamente ao psicanalista/supervisor, mas primordialmente ao discurso analítico. A universidade nos ensina que, nas mais variadas práticas, mesmo com estagiários ‘leigos’, excelentes problemas de investigação psicanalítica podem ser formulados, basta que tenhamos ouvidos para acolhê-los. No avesso da transmissão técnica/pedagógica, a supervisão demonstrará seus efeitos verdadeiramente analíticos na medida em que engajar a ambos, supervisor e estagiário, no trabalho, sempre inédito, de pesquisa sobre o não saber, o inconsciente, com todas as consequências aí implicadas.

Mas, se a supervisão contribui para a abertura do inconsciente, ela também nos convida a elaborar os impasses responsáveis por obturar sua hiância, esvaziando o desejo de saber. De fato, a obrigatoriedade do estágio clínico supervisionado por si já parece introduzir um problema, na medida em que estabelece uma relação hierárquica, de poder, entre a autoridade do professor e o aluno que será avaliado. A nota final, burocraticamente emitida, não apenas ganha maior importância que o aprendizado como também assume ares de ‘autorização’ da prática do ‘bom aluno’. Como se não bastasse, as clínicas escolas por vezes nos convocam, implícita ou explicitamente, a se fixar em uma posição de ‘controle’ dos estágios, numa espécie de ‘análise por procuração’, garantidora contra

quaisquer fracassos. Curiosamente, alguns colegas, professores/psicanalistas, respondem a tais dificuldades duplicando defensivamente a dimensão do controle: eles só aceitam estagiários que estejam previamente em análise pessoal.

Na condição de pré-requisito do estágio supervisionado, reinvestem-se as apostas de que a análise é um critério suficiente para a formação do analista, princípio da análise didática, que problematizamos acima. No entanto, como bem nos lembra Clavreuil (2010), é perfeitamente possível frequentar por anos um divã sem que qualquer trabalho verdadeiramente analítico seja realizado. Mais ainda, a institucionalização da análise pessoal interfere diretamente sobre um ponto de suma importância para o engajamento do analisando no processo analítico: a urgência subjetiva em jogo na escolha. Os analisandos costumam nos procurar, menos por uma convenção burocrática que pelo sentimento de ‘time is over’, fruto do acossamento dos sintomas, do sofrimento psíquico. Qualquer interferência sobre as contingências da escolha, seja do analista, seja da análise, desconsidera a temporalidade do sujeito do inconsciente, pondo em risco a tarefa, que cada um deverá empreender, de formular uma questão/pergunta sobre o que está em causa no seu sofrimento.

Sobre esse assunto, M. Safouan (1985) conta uma interessante anedota: por volta de 1922, Bernfeld, interessado em começar a receber analisandos, perguntou a Freud o que ele achava sobre a regra, recém-postulada pelo grupo de Berlim, de que os iniciantes deveriam empreender uma análise pessoal antes de exercer a psicanálise. Freud lhes respondeu: “É um absurdo. Vá em frente. Você certamente vai ter dificuldades. Veremos, quando for o momento, o que se poderá fazer para tirá-lo do embaraço” (Safouan, 1985, p. 17).

Na trilha da recomendação freudiana, chegamos, por fim, ao terceiro e mais importante eixo do tripé clássico de formação: a análise pessoal. Há uma delicadeza na articulação entre essas duas escolhas, a de sustentar uma formação em psicologia e a de iniciar uma análise, que ainda não foi alvo de investigação por parte dos psicanalistas. De fato, é surpreendente que os psicanalistas recebam tantos estudantes de psicologia em análise sem jamais se perguntar sobre o que está em causa nas suas demandas. Afinal, qual desejo impulsiona um psicólogo em formação a procurar uma formação analítica, quando há tantas outras ofertas terapêuticas no mercado? O que querem os estudantes de psicologia que procuram uma análise?

É certo que a formação em psicologia, quando atravessada com seriedade e rigor, constitui-se como uma fonte inesgotável de angústia para o estudante de graduação. E

não apenas pelas pressões e exigências comuns ao universo acadêmico, as quais, é bem verdade, ganham dimensões extremas, e às vezes difíceis de serem suportadas por alguns. Há, ainda, algo de mais radicalmente traumático que a prestação de contas com os créditos universitários, algo que é da ordem de um verdadeiro fracasso, mas que paradoxalmente é o melhor índice de uma formação que cumpriu com seus objetivos: a queda do ideal do psicólogo suficiente.

A impotência, o desamparo, a impostura, esses e outros sentimentos que sobrevêm nas primeiras experiências de estágio apontam para o que antes havia, em via de ser perdido: a potência, a crença na resposta última, no saber sobre o bem/melhor do outro. Diante disso, não são poucas as ofertas terapêuticas de sutura da angústia, restituindo o horizonte imaginário do psicólogo não dividido, suficiente. O que nos leva a concluir que a aposta de alguns estudantes de psicologia na psicanálise, em um dispositivo que não se propõe a curar a divisão subjetiva (muito pelo contrário), só é possível uma vez que já exista a transferência para com o discurso analítico. Essa é, para mim, a grande contribuição das formações em psicologia: elas se mostram muito bem-sucedidas em inscrever a psicanálise no campo da cultura, sensibilizando qualquer um, analisado ou não, quanto às formações do inconsciente. Para tanto, basta que haja um professor atravessado pelo desejo de que a psicanálise se transmita, desejo esse extraído na singularidade de cada experiência de análise.

Por fim, espero ter demonstrado a vocês o quanto a formação em psicologia hoje se enlaça à formação do psicanalista, incidindo sobre os três famosos eixos do tripé clássico: promovendo interlocuções e aberturas no ensino teórico, interrogando os limites do ato analítico nas supervisões de estágio, sensibilizando-nos quanto ao nosso próprio inconsciente, nas análises pessoais. É necessário, ainda, acrescentar que todas essas contribuições não desmerecem, muito menos ameaçam, a importância das instituições de psicanálise para a formação do psicanalista. Elas sempre serão um espaço fundamental de acolhimento dos efeitos analíticos de formação, que movimentam o trabalho clínico e teórico entre analistas. Seguimos, portanto, na aposta de que as futuras gerações ultrapassem os entremuros das universidades e das instituições, franqueando as fronteiras, e se comprometendo na transmissão de uma psicanálise menos aguerrida e dogmática, mais inventiva e arejada.

## **REFERÊNCIAS:**

CLAVREUL, J. **La formation des psychanalystes**. Paris: Hermann Éditeurs, 2010.

FERENCZI, S. (1928). O Processo da Formação Psicanalítica. In: **Obras Completas Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREUD, S. (1919). Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade. In: **História de uma Neurose Infantil**. Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1926). A Questão da Análise Leiga. In: **Um Estudo Autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, A Questão da Análise Leiga e outros trabalhos**. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, J. (1978). Conclusões Congresso sobre a transmissão In: **Documentos para uma Escola II: Lacan e o Passe**. Documento de circulação interna da Letra Freudiana – Escola Psicanálise e Transmissão. Rio de Janeiro: 1995, ano XIV, nº 0’.

SAFOUAN, M. **Jacques Lacan e a Questão da Formação dos Analistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.