



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MÔNICA FUJIMURA LEITE

DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Londrina
2011



MÔNICA FUJIMURA LEITE

DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profa Dra Cleide V. M. Batista

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L533d Leite, Mônica Fujimura.

De que serve a psicanálise à educação? / Mônica Fujimura Leite. –
Londrina, 2011.
118 f. : il.

Orientador: Cleide Vitor Mussini Batista.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia educacional – Teses. 2. Psicanálise e educação –
Teses. 3. Psicanálise – Teses. 4. Educação – Teses. I. Batista, Cleide Vitor
Mussini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título

CDU 37.015.3

MÔNICA FUJIMURA LEITE

DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rosa Maria Mariotto
PUC – Curitiba - PR

Profa. Dra. Rosane Lustoza
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL – Londrina - PR

Londrina, 15 de junho de 2011

Dedico esta dissertação a todos aqueles
que dão crédito aos seus sonhos,
mas também sabem o quanto custa
realizá-los

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me permitiu chegar até o fim.

Aos meus pais, que me transmitiram o que é ser professor.

Aos meus professores da faculdade, que agitaram a causa em mim.

À Maribel de Salles de Mello, que me transmitiu a paixão pela clínica.

À Cleide V.M. Batista, que me transmitiu de que fato, a única garantia é o desejo.

À Rinaldo Voltolini, que me ajudou a encarar a impossibilidade.

À Leda Ficher Bernardino, que me transmitiu a ética da psicanálise.

Ao Espaço Escuta, que possibilitou a cena na qual surgiram minhas questões e elaborações.

Aos meus amigos, que me apoiaram, suportaram e caminharam ao meu lado.

A todos aqueles que na escuta atenta, nas discussões e testemunhos, me auxiliaram a chegar às conclusões desta pesquisa.

LEITE, M.F. **De que serve a psicanálise à educação?** 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a pensar acerca das possibilidades e impasses da transmissão da Psicanálise à Educação escolar. Com a constatação de que a demanda de interlocução e oferta entre as duas áreas do conhecimento era da própria pesquisadora (proveniente de uma demanda clínica), surge a pergunta inicial, mote da pesquisa. A partir dela, se definiu o objetivo de verificar se existe alguma contribuição da Psicanálise à Educação escolar, e o que ela teria a transmitir-lhe. Foi realizado um extenso levantamento bibliográfico, onde se fez um traçado histórico dos autores que se propuseram a pensar a entrada da Psicanálise na Educação escolar, a partir do viés da psicanálise freud-laciana. Estes foram organizados pelo tipo de relação que propunham, a partir do desdobramento que faziam nos diferentes momentos do percurso de Freud acerca do tema. Para dar sustentação e embasamento teórico ao conteúdo trazido, foi realizada uma delimitação conceitual dos termos provenientes da psicanálise que fazem referência ao tema abordado. A partir das leituras realizadas, em confrontação com a prática clínica – em Distúrbios Globais do Desenvolvimento, em sua relação com a escola – foi-se definindo um posicionamento, em resposta a nossa pergunta. Como resultado, pudemos verificar a importância de se estar atento e da cautela que se deve ter ao se enunciar um discurso a outro campo do conhecimento, ainda mais em se tratando da Psicanálise, que possui uma forma tão específica de ser apreendida e de afetar o sujeito. Verificou-se também ser possível a transmissão deste saber ao professor, o qual acrescenta novos elementos ao seu pensar sobre a importância para a aprendizagem das relações que se estabelecem no cenário educativo. O saber da Psicanálise pode contribuir para trazer para o ideal de normatização a impossibilidade estrutural da Educação, abrindo para a consideração da Castração e, a partir disso, criar um espaço para acolher o desejo dos Sujeitos implicados no processo. Acreditamos que esta seja a única forma possível de se educar. Assim, concluímos que a contribuição da Psicanálise à Educação escolar existe e ela se dá no campo da ética, implicando em uma mudança na postura dos que são afetados por ela.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação escolar. Transmissão. Desejo. Ética

LEITE, M.F.L. **For what serves the Psychoanalysis to education?** 2011. 118f. Dissertation.(Maste's degree in Education – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2011.

ABSTRACT

This research proposes to think about the possibilities and predicaments of the psychoanalysis' transmittion to the School Education. With the verification that the demand of interlocution and ofert between the two areas of knoledge was inically from the researcher itself (becoming from a clinical demand), emerges the initial question, the theme of this research. From it, as defined as objective to verify if exists some contribution from Psychoanalysis to the School Education, and what it has to transmit to this one. It was realized an extensive collecting of bibliografy, in which it was made an historical delineated from all the authors whit proposed to think the entrance of Psychoanalysis in School Education, based in the freud-lacanian Psychoanalysis. This material was organized according to the type of relation proposed based in the development made from de different moments of Freud's journey about the subject. To give sustentation and teorical basis to this content, it was realized a conceptual delimitation of the terms originated from the Psychoanalysis. From the reading realized, in confrontation with the clinical practice – in Global Disorder of Development, in its relation to the school – it was defined a position, as an answer to our inical question. As results, we could find the importance to be advised about the careful when enunciate a speech to another area of knoledge, mainly in the case of Psychoanalysis, which has a very specific way to be captured and to reach the personal.It was also verified the possibility to transmit this knoledge to the teacher, which adds new elements to this thinking, about the importance for the education of the relationships that are stablished in the educative scenario. The Psychoanalysis knowledge can contribute to brings to the normatization ideal, the structural impossibility of the Education, opening to the consideration of the Castration and, from wich, opening a space to receive the desire of the subjects involved in the process. We believe that this is the only way to educate. So, we conclude that the contribution of the Psychoanalysis to the School Education exists and it is on the ethics area, involving a change of attitude of those ones who are affected for it.

Key-words: Psychoanalysis. School education. Transmittion. Desire. Ethics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula vitoriana	11
Figura 2 – Creche de Albert Anker.....	21
Figura 3 – Sala de aula de Albert Anker	34
Figura 4 – Ambiente alfabetizador	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 MINHA TRAJETÓRIA	13
1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA	15
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	17
1.3.1 METODOLOGIA	17
1.3.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	19
2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESCOLAR	22
2.1 A TRANSMISSÃO DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO	25
2.1.1 TRANSMISSÃO NA PSICANÁLISE	25
2.1.2 TRANSMISSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	30
3 A PSICANÁLISE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	35
3.1 FREUD E A EDUCAÇÃO: O CONFLITO PULSIONAL	35
3.2 FREUD E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONFLITO PULSIONAL	46
3.2.1 A EDUCAÇÃO ENQUANTO PROFILÁTICA.....	46
3.2.2 O SUPEREGO E A IDENTIFICAÇÃO	48
3.2.3 PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO EM DIREÇÕES OPOSTAS.....	49
3.2.4 O INCONSCIENTE E O DESEJO NA CENA EDUCACIONAL.....	50
3.3.OS DESDOBRAMENTOS DA TEORIA FREUDIANA.....	52
3.3.1 A EDUCAÇÃO COMO PROFILAXIA DAS NEUROSES.....	52
3.3.2 O PROFESSOR ENQUANTO MODELO IDENTIFICATÓRIO PARA O ALUNO.....	54
3.3.3 OBJETIVOS DA ANÁLISE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: OPOSIÇÃO OU COMPLEMENTARIDADE?	54
3.3.4 A CONSIDERAÇÃO DO DESEJO NA CENA EDUCACIONAL.....	56
3.3.5 O MESTRE CASTRADO.....	58
3.3.6 CONSIDERAÇÃO DO INCONSCIENTE NA EDUCAÇÃO: ESPAÇO PARA O SUJEITO.....	59
3.3.7 A EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA.	61
4 DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?	64
4.1 COMO A CRIANÇA APRENDE	64

4.1.1 A POSIÇÃO DO ALUNO: A APRENDIZAGEM DO AMOR.....	64
4.1.2 A CONSIDERAÇÃO DO DESEJO NA APRENDIZAGEM.....	69
4.2 A POSIÇÃO DO PROFESSOR.....	76
4.2.1 ÉTICA DA EDUCAÇÃO: O IDEAL DO EGO (OU SUPEREGO)	79
4.2.2 CONTRAPOSIÇÃO DA ÉTICA PSICANALÍTICA	83
4.3 O ENSINO.....	94
4.3.1 A TRANSFERÊNCIA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109

Oito Anos

Adriana Calcanhotto
Composição: Dunga / Paula Toller

Por que você é flamengo
E meu pai botafogo?
O que significa
"impávido colosso"?

Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

Por que os dedos murcham
Quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo?

Quanto é mil trilhões
Vezes infinito?
Quem é Jesus Cristo?
Onde estão meus primos?

Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a terra roda?
Por que deitar agora?

Por que as cobras matam?
Por que o vidro embaça?
Por que você se pinta?
Por que o tempo passa?

Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?

Do que é feita a nuvem?
Do que é feita a neve?
Como é que se escreve
Re...vêi...llon

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Sala de aula vitoriana



1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a transmissão da Psicanálise à Educação escolar. A partir de uma prática clínica com crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento¹, buscamos, mediante uma pesquisa teórica baseada em Freud e Lacan, dar amparo e consistência a algo que despertou em nós “a causa”.

Para dar início à discussão, é importante estabelecer de qual visão de relação (possível ou não) com a Educação estamos falando, uma vez que isto determina o modo de nos aproximarmos desse outro campo do conhecimento. Voltolini (2006) fala disso ao apontar que a transferência, a partir de Lacan, provém de todos os lados de quem estabelece uma relação oriunda do enquadramento em uma mesma estrutura. Se isso não for levado em conta, corremos o risco de reduzir a transmissão a uma aplicação da Psicanálise sobre a Educação, tentando fazer valer este saber em um terreno estrangeiro à sua origem. Para a Psicanálise lacaniana, não é indiferente o sujeito que enuncia o discurso; além disso, afirma que, ao mudar de campo, algo sempre se perde.

Por outro lado, é importante considerar a quem está direcionado o discurso. O mesmo autor questiona se a entrada da Psicanálise no campo educacional não poderia adquirir o estatuto de um saber paralisante, com o risco de desequilibrar e emperrar o sistema, uma vez que este se pauta justamente no esquecimento (recalque). O recalque anuncia um saber esquecido, não ignorado e, portanto, que não se resolveria com mais saber (VOLTOLINI, 2006).

Isso é de fato algo real, que pode ser verificado em pesquisas recentes. Coutinho (2006), em seu trabalho de mestrado, diz ter observado, em relatos de professores, que a transposição de conceitos da Psicanálise para a Educação escolar pode ser subvertida pelo arcabouço teórico deste campo. Além disso, verificou que os professores² têm relatado dificuldade para pôr em prática o

1 São crianças que têm mais de uma área do desenvolvimento comprometida, decorrentes de falhas na constituição subjetiva (encaminhamentos psicóticos e autistas), podendo ou não ter problemas orgânicos (KUPFER, 2007).

2 O editor do texto “Explicações, aplicações e orientações” de Freud (1933) explica que a palavra alemã que Freud utiliza para Educação é mais ampla que Educação Escolar, dizendo respeito à criação da criança de forma geral. Em nosso trabalho preferimos manter a terminologia “professor” para designar a população à qual nossa transmissão é destinada, uma vez que se trata de uma classe específica de educadores, que escolheram o ensino como profissão. Já a referência à “educador” será aplicada de modo mais amplo, conforme a palavra original.

discurso psicanalítico frente ao ideal normativo da instituição educacional. Um efeito adverso desta prática foi o de uma sobreposição dos dois conhecimentos, onde o professor, em alguns casos, confundiu seu papel com o de terapeuta, propondo-se a compreender seu aluno e a buscar em sua história as causas do seu comportamento ou da sua dificuldade, baseado numa lógica causal.

Por outro lado, a autora reconhece alguns efeitos positivos desta transmissão, no sentido de um reposicionamento do professor frente ao processo educacional, deixando de atribuir a culpa pelos fracassos ao outro (aluno, sistema educacional, política), passando a reconhecer sua participação no processo e se questionar de sua implicação nele.

Desta forma, o objetivo que direcionou esta pesquisa consiste na reflexão sobre a existência de alguma contribuição (ou não) da Psicanálise para a Educação escolar.

Desse objetivo geral, ramificaram-se outros que possibilitaram uma melhor compreensão destas áreas em estudo: a) averiguar a utilidade do saber da Psicanálise para a Educação escolar; b) verificar o que a Psicanálise teria a transmitir à Educação escolar.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA

“Não adianta falar, ele não tem compreensão”, “Pode deixar ele chorar?”, “Depois que ele cansa da atividade eu o deixo esperando os colegas ou dou outra coisa pra ele fazer?”, “Ele é autista?”, “Quando minha filha estava tirando a fralda foi desse jeito mesmo...”, “Não tem justificativa pra ele agir assim...”, “Um dia ele chegou e sentou!” (SIC).

Foi ouvindo frases como estas que cotidianamente eu me angustiava, ao verificar o quanto nossos pacientes eram desconsiderados, negando-lhes o status de seres portadores de pensamentos e sentimentos e qualificando-os como incapazes de registrar o que se passava à sua volta, e de responder coerentemente a isso. Foi observando seus atos, avaliados como esquisitos, descontextualizados, ou integrantes de uma nosografia, que eu testemunhava a perda de sua identidade, apenas minimamente constituída ou em processo de constituição.

Por outro lado, reconhecia na fala e nas ações de alguns professores um elemento caro à nossa clínica: a aposta num sujeito desejante! Sem saber que era isso que faziam, tais profissionais armavam um campo discursivo no qual a criança podia se inserir, enquanto sujeito, independente de seu diagnóstico, esquisitice ou incapacidades.

Considerando a importância da inclusão escolar, temos como proposta de trabalho em nossa clínica uma parceria com as escolas que aceitam nosso pacientes como alunos. Porém, verificamos o quanto elas são tomadas de angústia e atuam defendendo-se daquilo que a loucura (ainda mais a infantil) lhes provoca. Assim, estabelecemos na clínica a prática de ir até as escolas, onde propomos reuniões periódicas para tratar da inclusão, organizamos cursos, nos quais ouvimos as angústias dos professores e falamos sobre a constituição psíquica das crianças e seu modo particular de se colocarem no social e aprenderem.

O que pude verificar foi uma dificuldade em acompanharem o nosso discurso e modificarem, a partir dele, sua relação com as crianças. Percebi então que, de fato, esta era uma tarefa de grande dificuldade e complexidade. Porém, ao mesmo tempo, tratava-se de algo do qual eu não podia abrir mão, devido aos benefícios desta parceria para meus pacientes. Foi, então, dado início a uma tentativa, tantas vezes revista e reeditada, de estabelecer uma interlocução entre a Psicanálise e a Educação escolar. De início acreditava que uma forma de aliviar o professor da sua “falta de saber”, da qual se queixava, seria oferecer-lhe aquele que eu, a partir da clínica, possuía.

Parti para isso do pressuposto de que só há uma forma possível de se transmitir Psicanálise: falar da forma particular como ela me foi apresentada, despertando algo que me fez buscar saber mais, prosseguindo num percurso que considero infinito; se, na aparência, é para fora – estudo, interlocução com pares e prática clínica – na realidade é muito mais para dentro, mediante a análise pessoal, buscando a causa que nos impulsiona a trilhar caminhos nem sempre fáceis, bem vistos ou corroborados pelo meio acadêmico vigente.

No levantamento bibliográfico, verifiquei que muito já se pesquisou sobre o tema, porém eu o mantive como mote para pesquisa, uma vez que, ao retornar à origem da Psicanálise sobre esta temática, e percorrer todo o caminho depois dela, é possível ainda afirmar que ela não cessa de se inscrever, fazendo-o a

partir da singularidade do traço de cada praticante.

Foi desta forma que a Psicanálise se iniciou e, acreditamos, é assim que ela persiste até os dias atuais. Freud (1900/2006) descreve no capítulo “Sonhos Absurdos” do livro “a Interpretação dos sonhos” acerca do germe de sua inspiração para a criação da teoria que revolucionaria a história da humanidade. Ele diz que, a partir da palestra que assistiu acerca da natureza, sentiu a “causa” se agitar em si (PINTO, 2010).

Assim também foi minha aproximação com a Psicanálise, a partir do meio acadêmico. A psicanalista/professora me transmitiu como este saber lhe servia de crivo de leitura e ação no mundo. Depois disso, ouvi muitos outros, considerados por mim sabedores da³ Psicanálise, até me dar conta de que esta, enquanto verdade absoluta, não existia. Que cada um transmitia a SUA relação com a Psicanálise e que, somente assim, a partir do crivo de cada um, ela poderia ser transmitida. Então acrescentei à minha formação, além do estudo teórico, a prática e a análise pessoal, na busca de construir o meu saber acerca da Psicanálise.

Iniciei, então, o mestrado em Educação Escolar, com o intuito de elaborar uma melhor forma de acrescentar este saber ao arcabouço teórico dos valentes que se propunham a entrar nesta empreitada comigo. Ao longo do curso, ao me deparar com a recorrente pergunta, para mim anteriormente de resposta tão óbvia: “mas de que serve este conhecimento à Educação escolar?” advinda do outro – alteridade total, em terra estrangeira – o óbvio caiu e me dei conta de que conhecimentos não lhes faltavam, eles tinham os deles.

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Elegemos tal temática a partir de pesquisas anteriores (KUPFER, 2010; VOLTOLINI, 2002, 2006; COUTINHO, 2006; CUZIN, 2006; SOUZA, 2007; BUCK, 2009; SANTOS, 2009; MONTEIRO, 2002; 2006) as quais versam sobre a contribuição da Psicanálise para o pensar sobre o laço professor-aluno. Tais pesquisadores consideram que o laço professor-aluno seja um objeto de estudo do campo da Educação, bem como um tema pertinente a ser abordado sob a óptica da

³ Colocamos o artigo em maiúscula por referir-se à uma verdade, supostamente única e totalizante, o que descobrimos posteriormente ser da construção de cada sujeito.

Psicanálise, por nela se tornarem presentes aspectos inconscientes.

Kupfer (2010), Pereira (1998) e Souza (2007) afirmam que importa para a aprendizagem é o campo que se estabelece entre o professor e o aluno (além do conteúdo que circula entre eles), sendo este um dos fatores do sucesso dela. De acordo com Palhares (2006), existe um intervalo entre o que se ensina e o que se aprende, e isso é resultante do laço que se estabelece. Podemos, também, resgatar do próprio Freud (1914/2006) a afirmação de que o que mais lhe marcou das lembranças escolares da infância foi a personalidade de seus mestres, comparado à ciência que eles ministravam.

Estas colocações nos remetem ao problema desta pesquisa: de que serve transmitir a Psicanálise àquele que não se propõe a ser psicanalista?

Esta interlocução é feita no presente trabalho, a partir das formulações da Psicanálise freudiana e lacaniana, por considerarmos (juntamente com Bilate, 2010) que esta foi a área do conhecimento que mais longa e profundamente se propôs a pesquisar o tema do desejo inconsciente. Partimos da consideração de que este é de presença irrevogável na relação professor-aluno-aprendizagem. Analisar tais questões sob o viés da Psicanálise possibilita gerar novas reflexões e traçar novas possibilidades para alguns impasses do campo educacional.

Antes de dar início ao nosso trabalho, gostaríamos de acrescentar mais duas ressalvas acerca da população a que nosso objeto de estudo está voltada: a primeira é a de que, apesar de partirmos da clínica dos transtornos infantis, nos propomos a falar para professores de forma geral e não apenas àqueles que se propõem a trabalhar com a dita “Educação especial”, por considerar que os princípios oriundos desta concepção de Educação e da relação professor-aluno-escola deveriam ser os mesmos de qualquer Educação escolar, uma vez que seu objetivo último é a tentativa de bordejar a incompletude humana por meio do acúmulo cultural da humanidade (a partir do que propõe Kupfer, 2007). A segunda é que, em se tratando de questões estruturais, não delimitaremos uma faixa etária para as crianças a serem abordadas na pesquisa. Trataremos da inscrição de operadores lógicos, os quais possuem um tempo certo para ocorrer, o que não significa que, tendo a criança atingido determinada idade, isto necessariamente tenha se efetivado. Assim, serão descritos primeiramente a partir de uma

normalidade, sendo posteriormente adequados às especificidades das crianças que atendemos.

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

1.3.1 Metodologia

Para responder ao que se focou como objeto - problema desta pesquisa, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica e, dentro dela, como instrumento de coleta de dados, a revisão da literatura. Esta é uma metodologia de abordagem qualitativa.

A análise qualitativa realiza sua investigação em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas, portadoras de significado (MINAYO; SANCHES, 1993). Nesta abordagem o cientista só pode ter acesso aos fenômenos quando participa do mundo o qual se propõe a estudar. Posiciona-se na qualidade de intérprete e utiliza métodos de pesquisa que priorizam o ponto de vista do pesquisador (a partir de sua história e interesses), dentro de um contexto, em contraposição com a abordagem a partir de uma teoria pré-existente. A neutralidade, portanto, não existe, e a objetividade é relativa (MADUREIRA, 2000; MEAD apud GOLDEMBERG, 2003; MARTINS, 2004).

A pesquisa bibliográfica visa explicar um problema a partir de publicações documentais. Para isso, busca-se conhecer e analisar as contribuições científicas anteriores sobre o tema ou problema de pesquisa, a uma pergunta que se quer responder ou hipótese a experimentar (CERVO; BERVAIN apud RAUPP; BEUREN, 2009).

Gil (apud RAUPP; BEUREN, 2009) complementa que, apesar de todos os tipos de pesquisa necessitarem de um trabalho desta natureza (uma vez que é a partir dele que se toma conhecimento da produção científica existente), há pesquisas exclusivamente desenvolvidas por meio de fontes bibliográficas.

O material consultado abrange publicações sobre o presente tema, obtidas das mais variadas fontes: jornais, teses, revistas, dissertações, artigos, boletins, monografias e livros. Após a reunião, seleção e leitura do material

encontrado, é realizado um fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (MACEDO, 1994). A partir delas pode-se fazer uma análise histórica ou atribuir-lhes uma nova leitura. Em alguns casos há escassez de material publicado, em outros o há em abundância, sendo necessária uma seleção a fim de não se perder o foco abordado na pesquisa.

Figueiredo (1991) afirma que neste método a teoria informa e conforma a prática, reelaborando-a a partir de novos dados colhidos na pesquisa. A interpretação, porém, não pode ser feita ao bel prazer do pesquisador. Se assim o fosse, ele cairia no senso comum e na parcialidade de sua subjetividade e não poderia se enquadrar nos moldes da ciência. O retorno à teoria tem por objetivo identificar no texto as questões colocadas por ele e as respostas apresentadas, e não impor a ele suas próprias questões.

Já dizendo respeito à pesquisa em e sobre a Psicanálise, muitos teóricos (GARCIA - ROZA, 1991; HERMANN, SAFRA apud FIGUEIREDO, 1991; BIRMAN, 1992; MEZAN, 1992; BERLINCK, 1992; FIGUEIRA, GARCIA & SILVA, VIOLANTE apud FIGUEIREDO, 1992; BIRMAN, 1993 e 1994; MEZAN, 1999) têm discutido e questionado acerca de como seria possível uma transposição da particularidade do método psicanalítico para a pesquisa acadêmica, apontando que a Psicanálise não se constituiria em uma pesquisa empírica, mas teórica. Freud afirmava que a Psicanálise, nos seus fundamentos teóricos, é “uma concepção do funcionamento mental do homem em geral” (p.67), animando toda produção humana, seja ela individual ou coletiva, não se restringindo à situação clínica. Os conceitos psicanalíticos seriam utilizados para interpretar a realidade observada, enquadrando-se no tipo de pesquisa qualitativo (MEZAN, 1992; 1999).

Esta é uma pesquisa sobre Psicanálise, já que se propõe a tratar de conceitos psicanalíticos fora do seu contexto clínico, interpretando com eles a realidade observada. Assim, se enquadra dentro do que é denominado por Lacan de Psicanálise em Extensão, sendo esta colocada em oposição à Psicanálise em Intensão⁴.

Tais denominações dizem respeito à diferença que se estabeleceu entre a transmissão da Psicanálise na clínica e em instituições de Psicanálise

4 Estes conceitos serão trabalhados no capítulo 2 “Psicanálise e Educação”.

(visando à formação de analistas) e, em outros contextos, nas universidades, por exemplo (para os que não pretendem exercê-la).

Esta pesquisa foi feita por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses, que tratavam de estudos sobre a transmissão da Psicanálise (a partir da visão francesa dela, por autores referenciados em Freud e Lacan) à Educação, desde a época de Freud até a atualidade. A partir destes textos verificamos que, para discorrer sobre essa temática, seria necessário desenvolver, ao longo de nossa pesquisa, conceitos como: ensino, transmissão, transferência, estilo, castração e desejo. Estes conceitos foram explicitados em acordo com as teorias do Inconsciente e do Sujeito (segundo Freud e Lacan), sendo elaboradas, a partir delas, reflexões acerca da importância do lugar do outro na constituição da subjetividade, do desejo e da aprendizagem. Somente após a delimitação destes conceitos e a partir deles foi abordado o tema da relação professor-aluno.

1.3.2 Organização do Trabalho

No capítulo “Introdução” deste trabalho encontram-se as motivações que conduziram à proposição do tema de pesquisa e a demonstração do seu caráter interdisciplinar, buscando por um entrelace entre a Psicanálise e da a Educação.

No Capítulo 2 analisamos a relação da Psicanálise com a Educação, focando na Educação escolar, procurando entender as características próprias de cada um destes campos do conhecimento e a possível relação entre eles, fazendo algumas ressalvas acerca da especificidade de cada um. Além disso, é abordado o conceito de transmissão, uma vez que ele permeia todo o trabalho.

O Capítulo 3 apresenta uma retrospectiva histórica da Psicanálise junto à Educação de forma ampla e à Educação escolar, de forma específica, resgatando as mudanças de posição de Freud, a partir do avançar de seus estudos e os desdobramentos que os autores depois dele fizeram de sua teoria, baseando-se nela para desenvolver suas teorizações acerca da entrada da Psicanálise na Educação.

No Capítulo 4 descrevemos diferentes contribuições possíveis da Psicanálise à Educação escolar, trazendo para isso autores e pesquisadores renomados no tema. Neste capítulo procuramos validar nossas inquietações a

respeito do tema, na interlocução com nossa prática clínica. Também é realizada uma leitura, a partir de nosso referencial teórico, da Educação na atualidade e uma explicação para o discurso vigente do fracasso escolar, propondo a Psicanálise como um caminho possível para sair do impasse no qual se encontra.

E, por fim, nas Considerações Finais preliminares buscamos entrelaçar as inquietações iniciais ao respaldo encontrado na teoria, a partir de um novo entrelace com a prática. Demonstramos assim, por meio deste levantamento bibliográfico, a possibilidade de contribuição da Psicanálise à Educação escolar, considerando este um tema de relevância a professores e psicanalistas, bem como para todas as pessoas que trabalham-com crianças ou delas cuidam.

As fontes da pesquisa e as referências utilizadas durante a elaboração da mesma correspondem a um conjunto de livros, indispensáveis ao processo de investigação e conhecimento deste trabalho.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Figura 2 – Creche de Albert Anker



2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Antes de darmos início ao estudo da relação entre Psicanálise e Educação, consideramos importante fazer alguns apontamentos, uma vez que esta pesquisa se trata, antes de tudo, da busca de um posicionamento ético.

Os conceitos aqui utilizados (Inconsciente, transferência, suposto saber, desejo) são do campo analítico, do analista com seu paciente. Eles são transpostos nesta pesquisa para o laço⁵ professor-aluno, a partir do pressuposto de que estão presentes também neste.

Voltolini (2006; 2009) alerta para o risco que se corre ao se aplicar a teoria de um campo do conhecimento em outro, sem o devido rigor, tendência da atualidade, na qual se desconsidera o sujeito que enuncia o discurso, a partir da lógica da aplicabilidade, ocasionando alterações nos conceitos. Este equívoco é particularmente grave no caso da Educação, uma vez que a última tem o olhar voltado para a normatização, oposto ao da Psicanálise, que preza pelo singular.

Reconhecemos a especificidade de cada área de conhecimento e prática, como o fazem Bilate (2010), Martins (2005) e o próprio Freud (1925/2006). Explicando, uma área possui teorias, princípios e métodos que não podem ser automaticamente transpostos para outra. Concordamos com Cuzin (2006) que afirma serem os campos do conhecimento diversos, em seu objeto de estudo e pelos sujeitos que se utilizam destes saberes. A Psicanálise se ocupa da divisão do sujeito e a Educação, da transmissão do conhecimento.

Freud (1915/2006) justifica a criação do conceito do Inconsciente, dizendo que as informações que existem na consciência apresentam lacunas, ocorrendo com frequência atos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos, dos quais a Consciência não tem conhecimento. Estes manifestam-se nos atos falhos, chistes, sonhos e sintomas. Ele diz que o conhecimento da Consciência é muito pequeno, de modo que a maior parte do que se considera como

5 A partir do aforisma de Lacan (apud VOLTOLINI, 2007), de que a “relação sexual não existe”, ou seja, da não existência de um objeto que complete o desejo do sujeito, passaremos a substituir o termo relação por “laço”, já que ele diz que é justamente essa incompletude que impulsiona o humano na direção de um outro, com o qual espera suplementar sua falta (o que nunca ocorre de fato). Assim, mesmo quando este termo for mantido, é sempre com a conotação de que não existe “uma relação” em sua conotação abstrata e totalizante, mas que existem “relações” reinventadas a cada vez, uma a uma, sempre marcadas por esta impossibilidade. Isso se aplica ao cenário recortado aqui, entre a Psicanálise e a educação escolar e entre um professor e seu aluno.

conhecimento consciente deve permanecer a maior parte do tempo em estado de latência, ou seja, inconsciente. Esses pensamentos latentes diferem dos conscientes apenas por essa qualidade de ausência de consciência.

O Inconsciente freudiano abrange dois fenômenos diferentes: atos meramente latentes, temporariamente inconscientes, que em nenhum outro aspecto diferem dos atos conscientes; e o material reprimido que, caso se tornasse consciente, se sobressairia grosseiramente do material consciente. A Consciência não tem influência sobre eles, apenas pode percebê-los.

Quanto ao seu estado, um ato psíquico passa por duas fases, entre as quais se interpõe a censura. Na primeira fase, é inconsciente e pertence ao sistema Inconsciente; se não passar pela censura, não tem permissão para passar à segunda fase, sendo então recalçado, permanecendo inconsciente. Se passar pela censura, tem permissão para passar para a segunda fase, integrando-se ao sistema Consciente. Mas o fato de pertencer a este sistema não significa que seja consciente, mas que é capaz de sê-lo sem maiores resistências. Em vista desta capacidade, esta fase é denominada Pré-consciente e tem as mesmas características do Consciente.

Segundo Freud (1915/2006) o núcleo do Inconsciente consiste em representantes pulsionais. Estes são formações mentais herdadas dos antepassados (algo similar ao instinto do animal – marcas primeiras, sem representação), às quais são agregadas experiências infantis. Os representantes pulsionais são impulsos carregados de desejo e procuram descarregar sua catexia.

O Inconsciente está sujeito ao Princípio do Prazer, operando dentro do Processo Primário, sob duas leis: deslocamento e condensação. Pelo processo de deslocamento, uma idéia pode ceder a outra toda sua quota de catexia; pelo processo de condensação, pode apropriar-se de toda a catexia de várias idéias. Isso atesta uma livre mobilidade dos investimentos. No Inconsciente não há negação, contradição (não existe qualidade), apenas conteúdos catexizados com maior ou menor força (somente quantidade).

De acordo com o psicanalista (1915/2006) os processos do Inconsciente são atemporais, isto é, não são ordenados temporalmente, nem se alteram com a passagem do tempo. Também, dispensam pouca atenção à realidade (substituição da realidade externa pela psíquica). No Inconsciente nada pode ser

encerrado, ficar no passado ou ser esquecido. O Inconsciente tem como principal atividade a realização de desejos.

Assim, por mais que seja lícito utilizar-nos das descobertas psicanalíticas para se pensar determinado fenômeno social (no caso aqui, a Educação), a prática em si caracteriza-se por especificidades inerentes a ela própria, não podendo estender-se a outros contextos. Da mesma forma, a Educação escolar é um campo de conhecimento completo, fundamentado em uma epistemologia e visão de homem, com objetivos e práticas específicos, diferentes dos da Psicanálise. O foco de Freud não estava nos conteúdos a serem transmitidos do professor para o aluno, mas na cena que se arma entre eles, especificamente nos seus aspectos inconscientes (CUZIN, 2006; HADDAD, 2009).

Por outro lado, existe uma dificuldade estrutural na articulação destes dois campos do conhecimento, pois o educativo propõe-se a uma busca de previsibilidade e controle, retirando de cena o não-saber. Já a Psicanálise parte da consideração de um saber desconhecido pelos sujeitos (que se articula com seu desejo inconsciente⁶) e da impossibilidade de controle sobre isso. De acordo com Monteiro (2002) a Psicanálise não proporciona a garantia de uma técnica de controle e previsão da realidade, uma vez que para ela não é possível prever os resultados da ação, conhecendo-os somente a partir de seus efeitos⁷.

Em função destes argumentos podemos afirmar, junto com Martins (2005) e Cuzin (2006), que a Psicanálise não deve ser considerada a solução dos problemas da Educação. Assim, fica o alerta de que ela não se encaixa em qualquer lugar, nem serve para qualquer coisa, mas provém da clínica e serve para tratar do psiquismo humano. Pode dialogar com outros campos do conhecimento, afetá-los e ser afetada por eles, porém somente é capaz de dar uma opinião desta ordem.

Por outro lado, Amorim (2006) afirma que os psicanalistas têm sido convocados a falar acerca dos problemas de aprendizagem e, em função da ética psicanalítica, a postura deles tem sido a de ouvir este pedido (ou demanda) e a não responder do lugar ao qual são convocados. Isso porque este está sempre relacionado a trazer respostas prontas acerca do que fazer com o aluno que se desvia do esperado, trazendo uma solução oportuna que o traga de volta à norma.

6 Este conceito será tratado no Capítulo 4, no sub-item "Como a criança aprende".

7 Estes temas serão mais bem desenvolvidos no Capítulo 4, quando for falado da ética da Educação e da ética da Psicanálise.

Se ele responder deste lugar, identifica-se com o mestre absoluto, portador de todo o saber, condenando mais uma vez os implicados no processo a se colocarem passivamente, não participantes dele. A Psicanálise ensina que é necessário este semblante de mestre, para despertar o desejo de saber no outro, porém não é lícito encarná-lo de fato.

De acordo com Coutinho (2006), colocando-se como uma teoria substitutiva das certezas, ou seja, trazendo seu conhecimento como o mais adequado à Educação, a Psicanálise corre o risco de contribuir para a descaracterização da função do professor (que pode, então, se propor a acolher e compreender), prejudicando sua missão de ensinar.

Assim, a estas ressalvas, é possível começar a pensar no estabelecimento de uma relação entre os dois campos de conhecimento. Algo que decantamos ao longo desta pesquisa é que, a partir do momento em que se põem em contato, existe uma contaminação da parte de uma sobre a outra, a Educação escolar na forma de uma demanda e a Psicanálise na convocação da produção de um saber. Assim, a relação estabelecida seria mais da ordem de uma transmissão do que a de um ensino. Sendo este um conceito utilizado dentro da Psicanálise, ao falarmos à Educação, consideramos importante defini-lo.

2.1 TRANSMISSÃO: DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO

2.1.1 Transmissão na Psicanálise

Para a Psicanálise, transmitir é diferente de ensinar: além de dar a ver um conhecimento, transmite-se algo que toca o sujeito, incitando-o a produzir seu próprio saber (FERREIRA, 1998).

De acordo com Almeida (2006), o ensino comporta um conhecimento. No caso da Psicanálise seria o dos pressupostos teóricos. Porém, esta comporta uma especificidade. Pessoa (2006) diz que o uso de aulas expositivas para o ensino de conceitos psicanalíticos torna possível aproximar-se dela, mas não aprendê-la efetivamente. Isso porque a Psicanálise não funciona sob um sistema hierárquico (no qual os mais experientes ensinariam aos menos) uma vez que a formação é

permanente. Além disso, para ela não existe uma verdade toda e completa, assim, a transmissão em Psicanálise só é possível dentro de uma lógica que não vise a totalidade, mas a implicação pessoal de cada um envolvido no processo.

Voltolini (2006) diz que o conceito de transmissão é trabalhado por Lacan, porém em Freud já é possível verificar a consideração dela, quando ele afirma que criou a Psicanálise a partir do que aprendeu com seus mestres, os quais não admitiam possuir tais saberes, muito menos terem a intenção de repassá-los. O autor afirma que Freud reconhece a presença de seus mestres na formulação de suas teorias, pelo fato de que o sujeito necessita do suporte do outro para sustentar suas interrogações e, assim apoiado, formular as próprias questões.

Ainda de acordo com o autor (2009), a transmissão seria a idéia que passa de um sujeito a outro, dentro de um campo comum, sendo então a autoria da idéia desconhecida e irrelevante. Esta, ao ser recebida pelo sujeito, é elaborada por um tempo, até se transformar num conceito e, então, este sujeito pode surgir como autor reconhecido. Então, mais importante do que o que se fala para a pessoa (o que se ensina) é o que ela toma para si, elabora e se apropria. A autoria não é uma construção solitária, ela é definida pela apropriação e implicação, não pela originalidade.

Assim, o processo de construção do conhecimento passa por vias as quais aquele que ensina ignora. “Normalmente pensamos que ensinar é um gesto 'intencional' e de fato é (como indica a raiz etimológica da palavra ensinar, em-signar, colocar em signos) e é por isso que vai ser necessário nomear diferentemente, como "transmissão", o que se passa neste nível” (VOLTOLINI, 2006, p. 5).

A partir do que Pinto (2010) nos apresenta, para que algo se transmita é necessário que agite a causa no outro. Mas, perguntamos, o que é preciso para que isto aconteça?

Para tentar responder a esta pergunta, retornamos a Freud (1914a/2006), do qual extraímos que o mais relevante não é o que o mestre seleciona (o conteúdo), uma vez que com frequência ele transmite um saber o qual nem sequer sabe que possui, ensinando a partir do Inconsciente. Freud diz que a idéia da etiologia sexual das neuroses foi-lhe transmitida por seus três mestres: Charcot, Breuer e Shroback, os quais falaram disso sem se comprometer com aquilo

que falavam nem ter noção da sua dimensão. Freud tomou os enunciados para si e se deteve neles, aprofundando-os, e com eles fundando a Psicanálise. Isto se deu na sua prática clínica (a partir, portanto, de sua própria experiência) e ali se formou o primeiro analista. Freud, então, concluiu que só é possível aprender Psicanálise tornando-se a si próprio um analisante (ou seja, tendo experiência com o próprio Inconsciente). Ele retoma a esta questão em vários textos posteriores (1905/2006; 1912/2006; 1926/2006).

Por outro lado, além da clínica, Freud também fundou uma instituição de estudo e ensino de Psicanálise, de onde pode-se depreender a importância dada por ele também à interlocução e ao debate com os pares. Esta foi iniciada (1914a/2006) com pessoas que se haviam ~~se~~ analisado com Freud e queriam aprender Psicanálise com ele. Na sequência deste grupo, ele fundou a IPA (Internacional Psicoanalysis Association), a fim de organizar o movimento psicanalítico, uma vez que, a partir da divulgação ao grande público, a Psicanálise passou a sofrer diversos desvios. Este é o risco real que se corre ao propor a divulgação da Psicanálise.

Lacan (1957/1998) volta a estas questões em sua obra de retorno a Freud, na qual diz que os seguidores de Freud estão mais preocupados com a sua eficiência, deformando-a a partir da moralidade, deixando de lado a pulsão de morte e o próprio Inconsciente.

Ele (1967/2003), então, funda sua própria instituição, que dispensa a hierarquia, afirmando que “o analista só se autoriza por si mesmo” (p. 248), a partir do testemunho de outros. Para isso, cria um dispositivo para a formação, o passe. Este dispositivo refere-se ao momento em que alguém se dispõe a mostrar o que se passou na própria análise, trazendo o real à dimensão simbólica, historicizando-se, no qual passa essa experiência para outras pessoas. Estas pessoas, de acordo com Lacan (1967/2003) são aquelas que já passaram por esta experiência.

A possibilidade de ensinar Psicanálise surge com o desejo de alguém que, tendo aprendido da Psicanálise (em si mesmo) quer transmiti-la ao outro. Lacan (1967/2003) coloca que, no fim da análise didática, o indivíduo passa de analisando a analista, a partir da enunciação de seu desejo. Esta é feita a partir do encontro com a própria divisão subjetiva, operação que deixa como resto a causa (desejo de se tornar analista).

A formação do analista, segundo Freud (1918/2006), é baseada em três pilares: análise pessoal, supervisão e estudo teórico. Almeida (2006) diz que esta é chamada de “Psicanálise em Intensão” por Lacan, enfatizando nela a “dimensão de tensão permanente e inesgotável do Inconsciente e aponta para uma formação que jamais se acaba, que é permanente” (p. 4).

De acordo com Lacan (1967/2003) a instituição psicanalítica, além de ser o lugar no qual o pretendente a analista pede o passe, assegura o ensino da Psicanálise (no caso, lacaniana), uma vez que ela não pode ser feita só.

De acordo com Lacan (1957/1998), a transmissão da Psicanálise é a de um estilo:

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo (p. 460).

Almeida (2006) desenvolve esta idéia quando diz que a formação de um analista existe algo além do ensino, que seria a transmissão de um estilo. Esta se presentifica ao fazer emergir, naquele que aprende, um desejo que vem enunciar uma verdade sua, e que diz respeito a sua relação com a castração. Ela considera que a única possibilidade de o sujeito saber disso é através da análise pessoal. O atravessamento pela angústia desta experiência faz o indivíduo inventar um estilo de existência, transformando a falta em desejo.

O analista, ao transmitir um estilo, dá testemunho de seu modo de ser tocado pela Psicanálise. A transmissão implica em passar adiante as marcas do próprio desejo, da herança recebida (de Freud, no caso), a partir da qual fala de sua experiência com a Psicanálise, em como ela afetou sua vida com a castração e com o desamparo fundamental do humano. A partir da transmissão desse estilo, aquele que ouve é convocado a ocupar este lugar, tomando a sua parte nesta herança, na medida em que esteja, também, atravessado pela experiência analítica, assumindo seu desejo de ser analista. Desta forma se completa a transmissão em Psicanálise na formação de um analista (ALMEIDA, 2006).

Ferreira (1998) traz que, depois de Freud, diversos psicanalistas e estudiosos versaram sobre tal assunto e que alguns afirmam que, além da

experiência de análise pessoal, existe um corpo teórico da Psicanálise, que pode ser ensinado e aprendido, assim como outras teorias. Leal (2010) vai na mesma direção, refletindo em sua pesquisa sobre os seguintes questionamentos: seria possível o ensino da Psicanálise sem passar pela experiência analítica? Quais os efeitos de um ensino apenas teórico da Psicanálise?

Esta modalidade de transmissão em Psicanálise foi denominada por Lacan (1967/2003) de “Psicanálise em Extensão”, que se dá nas escolas de Psicanálise, tornando presente a Psicanálise no mundo. De acordo com Almeida (2006) ela comporta a transmissão aos demais públicos fora do dispositivo analítico, na forma de ensino e divulgação da Psicanálise na cultura e instituições sociais. Aqui se enquadra o estudo da teoria, a articulação com outros campos do conhecimento e a aplicação da Psicanálise no âmbito social. Nestes moldes podemos falar em ensino e difusão da Psicanálise, na forma de cartéis, aulas, seminários, debates, palestras e cursos.

Ferreira (1998) diz de que a Psicanálise tem sido ensinada na academia, em diversos cursos e, diante disso, surge a seguinte pergunta: seria possível, no ensino da teoria psicanalítica, a inclusão de algo do dispositivo analítico? Explicitando, além de ensinar a teoria da Psicanálise, seria possível que ela penetrasse na subjetividade daqueles que entram em contato com ela, de modo a modificar seu olhar diante dos fenômenos, implicando-se neles? Em outras palavras, haveria uma transmissão?

Freud (1918/2006) considerava que a Psicanálise poderia ser ensinada em outros cursos, dentro do ensino acadêmico, com a ressalva de que a universidade somente apontaria o caminho, introduziria um conhecimento, porém não seria capaz de transmiti-lo todo, cabendo ao aluno buscar aperfeiçoamento. Concluindo, mesmo não sendo possível tudo transmitir, é possível aprender algo sobre e a partir da Psicanálise.

De acordo com Pinto (2010), o ensino da Psicanálise fora do âmbito clínico tem a possibilidade de realizar três aspectos: 1) cernir a questão; 2) despertá-la ou 3) alertar para o perigo de se buscar na Psicanálise um saber totalizante. Lajonquière (2006) vai na mesma linha quando coloca que o ensino é a via por onde se pode criar um incômodo, algo que gere questões e que leve a buscar meios para tentar respondê-las.

Já Monteiro (2002) traz o exemplo de Lacan, grande transmissor da Psicanálise, o qual a levou para a universidade e a enquadrou nos moldes do discurso científico, a partir da linguística e dos matemas. A autora considera que ele não adulterou a essência da Psicanálise, na medida em que se absteve de ocupar o lugar de mestria (todo-saber).

Lacan (1967/2003) tem a preocupação de denunciar e trabalhar contra os desvios que estavam ocorrendo na transmissão da Psicanálise. Diz que, para merecer receber este nome, a transmissão da Psicanálise (seja em intensão ou extensão) deve manter alguns pontos de referência: o Édipo, o cuidado com os fenômenos de grupo e com a morte do sujeito a partir da institucionalização da Psicanálise.

Assim, a partir do exemplo de Lacan, é possível considerar uma transmissão na Psicanálise em extensão quando feita por um psicanalista. Este pode encarnar a Psicanálise em diferentes contextos, ensinando a partir da transmissão de seu Estilo. Um psicanalista ocupa a posição de mestre não-todo, dando a ver sua Castração. Para poder fazer isso, tem que ter passado, no processo de análise, pela experiência do Inconsciente e da falta (ALMEIDA, 2006).

A partir destas discussões, podemos chegar a uma primeira conclusão, a de que, para além do conteúdo a ser transmitido, em Psicanálise é necessário atentar-se à postura daquele que se propõe a fazê-lo. Isso está indelevelmente ligado à elaboração deste com a castração. A partir disso, a apreensão dela ocorrerá por aqueles que possuam o dom de se incomodar com o Inconsciente, de se questionar e se responsabilizar por ele.

Delimitada esta primeira questão, passaremos à outra, com relação a como se pode pensar a questão da transmissão no campo da Educação.

2.1.2 Transmissão na Educação Escolar

Almeida (2006) considera que o ensino da Psicanálise a professores seria feito da mesma forma que qualquer outro conteúdo programático da grade curricular, na forma da organização da teoria e dos conceitos básicos, selecionados a partir do foco de interesse. Ainda assim, a autora admite na Psicanálise em extensão uma forma de transmissão, uma vez que cada analista encarna a

Psicanálise, sendo representante dela no mundo. Desta forma, ele ensina, por meio da transmissão do seu estilo, a teoria da Psicanálise e suas aplicações nos diferentes contextos sociais, além de suas conexões possíveis com outros conhecimentos.

Assim, segundo a mesma autora, um analista, na posição de mestre não-todo, poderia transmitir a Psicanálise aos professores a partir de algumas especificidades e do estabelecimento de algumas condições mínimas (pressupostos), colocadas por Voltolini, de que o discurso analítico não pode ser reduzido a qualquer outro, que a transmissão da Psicanálise só é passível de ser feita por psicanalistas e que os educadores, em sua maioria, não passaram pela experiência da análise. Por outro lado, é necessário que o analista que se proponha a realizar tal empreitada posicione-se como faltante, que o educador se interrogue sobre seu ato em sua profissão, que haja a inclusão do dispositivo de fala, escuta e elaboração por meio da escrita, e que haja uma mudança de posição por parte do educador, de modo que, ao se deparar com a angústia de sua condição, não pare no mal estar que ela provoca, mas possa elaborá-la e transformá-la em uma experiência singular, que lhe possibilitará inovar e criar (ao encontrar-se ao final do processo com seu desejo).

Ao reconhecer os limites que a Psicanálise impõe, o professor permite que a criança crie um estilo próprio, a partir da marca do desejo dela. Ao ensinar, transmite o seu estilo de apropriação do conhecimento e, ao observá-lo, o aluno constituirá o seu estilo próprio. O estilo cognitivo é o modo dele obturar a falta, a partir dos objetos do conhecimento que escolheu para isso.

O que ele transmite é então essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite 'recheada', digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente 'preenchê-la'. Dali surgirá um novo estilo, marcado, porém por aquele de seu professor" (KUPFER, 2007, p. 134).

Kupfer (2007) coloca que o estilo é proveniente da resposta dada frente ao enigma do desejo do Outro⁸. Na tentativa de respondê-lo cria um estilo próprio, que o defende de ser invadido e cria uma borda, diferenciando-o dele. Esta

8 Este termo será conceituado no capítulo 3, no sub-item "A posição do professor".

resposta, ao mesmo tempo em que permite uma separação, traz as marcas transmitidas pelo Outro. Palhares (2006) coloca que isso implica em que, por mais que se aprenda de determinada forma, cada sujeito tem sua maneira pessoal de lidar com ele e aplicá-lo. Cada ação sofre a influência das experiências pessoais do sujeito, de modo que não é possível repetir o estilo do outro.

A transmissão do estilo, por sua vez, depende da posição que o professor assume, a partir de sua relação com tal processo. Lajonquière (2002) pergunta quais motivos levam um adulto (seja ele pai ou professor) a ocupar uma posição educativa. Ele diz que além dos motivos individuais, esta escolha diz respeito a saldar a dívida simbólica, contraída na própria infância, com os adultos importantes, uma vez que para ele também foi impossível realizar toda a demanda. Porém (uma vez que é impossível saber exatamente disso) ele não tem uma noção precisa do quanto ela é, e, então, decide pagá-la passando-a adiante, mas dessa forma ela nunca é paga. “O que a Educação tenta repor é sentido como falta” (p. 140), uma falta em ser para o outro. Assim, aquele que educa o faz em nome de uma dívida com o seu próprio pai (enquanto representante do Simbólico). Assim, o que um adulto oferta a uma criança adquire valor educativo na medida em que, animado por um desejo, torna-se um dom.

Em relação ao professor e aos pais – ambos educadores – esta posição se equipara, mas se diferencia-se, uma vez que, embora em ambas o desejo do adulto esteja em questão e seja levado em conta, o faz de formas diferentes. Isso porque a criança não está ali pelo desejo do professor, ou seja, ela não deve sua existência a ele (diferente da relação com os pais), porém o professor está ali por um desejo. Ele se coloca nesta posição por um motivo próprio.

Lajonquière (2002) diz que aquele que se propõe a ensinar o faz porque já esteve na posição de aprendiz. O que ele ensina, embora seja seu (uma vez que o apre(e)nde), não lhe pertence, uma vez que é tomado de uma tradição que comporta um saber acerca do que fazer com a vida, pautadas nos ideais ou no simbólico. Assim, ao tomá-lo para si, contrai uma dívida. Assim, todo mestre, a partir do seu tempo de aprendiz, é um devedor. Ele ensina porque deve e ensina o que deve, na tentativa de quitar sua dívida. De acordo com Lacan (1964/1985), o desejo de saber é uma dívida simbólica com o Outro. Esta, no entanto, sendo simbólica, não pode ser saldada (uma vez que não está de posse do objeto de fato, porque ele

não existe concretamente, e ele não o tomou de fato e, ainda, por não adiantar tentar restituí-la para seu mestre, uma vez que o objeto também não era dele e, ainda, ao ser apre(e)ndido, já foi modificado. Tal dívida pode somente ser equacionada, reconhecida, o que implica em aceitar que de fato o saber não lhe pertence (apenas tomou-o emprestado), aceitando com isso a própria castração, de que é impossível encarnar o ideal de tudo saber. “Assim sendo, reconhecer a dívida não é nem mais nem menos que reconhecer a vida que só um símbolo pode dar: uma vida à qual falta sempre um tanto para ser o ideal” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 175). Isso o faz buscar sempre mais, uma vez que, mesmo sabendo que é impossível apreender todo o saber, o aprender é condição para ter acesso a ele.

De acordo com o autor, o adulto, ao ensinar à criança quem ela é, em nome dos ideais sociais, transmite-lhe também que deve, por ter sua existência a partir da sua filiação a ela. Tal dívida é simbólica por dois motivos: o primeiro é que o saber transmitido é da ordem do símbolo (uma vez que é veiculado pela palavra e comporta uma metáfora); o segundo é que a dívida não é de fato real, uma vez que o saber não pertencia ao mestre e que ele também o recebeu de outro e está em dívida, transmitindo-o a partir do momento em que se autoriza em nome da tradição mestra. O autor fala da importância de este saber ser reconhecido em tal estatuto simbólico, uma vez que, desta forma, desvincula-o da qualidade de índice do amor do mestre e passa a ser um significante, da dívida deste e do desejo inerente ao ato educativo.

Consideramos, a partir destes pesquisadores, que o professor, ao ter seu olhar direcionado aos objetos de conhecimento (e não à criança), tendo seu desejo implicado em seu trabalho (que é ensinar), ensina com paixão, transmitindo aos seus alunos os objetos de conhecimento que lhe são tão caros. Assim, o que o professor transmite é sua posição diante do objeto de conhecimento e do próprio ato de ensinar. Sendo esta uma relação de amor ao conhecimento, é isto que transmitirá aos seus alunos.

Uma vez delimitadas estas questões, no próximo capítulo será feito um levantamento histórico de como foram realizadas diversas tentativas de inserção da Psicanálise na Educação escolar, sob diferentes formas, as quais trouxeram avanços e retrocessos a esta relação.

A PSICANÁLISE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Figura 3 – A sala de aula de Albert Anker



3 A PSICANÁLISE ATRAVESSA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A partir da delimitação destas questões, finalmente podemos chegar à pergunta que embasa esta pesquisa: Teria a Psicanálise alguma serventia para a educação escolar? Para pensá-la e debatê-la, elencaremos e percorreremos o trabalho de vários psicanalistas que se propuseram a respondê-la. Ao longo do tempo, chegaram a conclusões opostas, alguns considerando que tal contribuição não existiria e outros retirando de sua construção teórico-prática contribuições importantes para a educação escolar.

Faremos uma exposição em ordem cronológica da obra de Freud acerca do tema, trazendo todo o caminho percorrido por ele, e os autores que se inspiraram nos seus diferentes momentos e posições para desenvolver suas teorias e extrair delas suas posições acerca de como a Psicanálise influenciaria a educação escolar, a partir de inúmeros desdobramentos da teoria freudiana.

3.1 FREUD E A EDUCAÇÃO: O CONFLITO PULSIONAL⁹

Freud não se dedicou especificamente ao tema da educação, porém em seus estudos, por diversas vezes, ele fez referências à educação, entendendo-a tanto como a escolar, quanto a mais ampla, na relação de todo adulto com uma criança. De acordo com Kupfer (2010), as menções à educação se encontram dispersas por toda a obra de Freud, pelo fato deste tema ter sido alvo constante das reflexões do psicanalista.

Para Millot (1987) Freud trata do tema da educação fazendo referência à relação da pessoa com a cultura (“civilização”). Freud acredita que a criança repete, durante seu desenvolvimento, os conflitos e resoluções de toda a humanidade, referentes à satisfação individual e à renúncia necessária à vida em sociedade.

Freud parte do pressuposto de que a neurose é ocasionada por um conflito de forças contrárias. Porém é possível observar, em sua obra, o quanto ele oscila e mescla como vinda de fora, ou de dentro da pessoa a força contrária a seus interesses, ou seja, se a sociedade tem participação direta ou não no estabelecimento do conflito.

No início de seus trabalhos sobre o tema ele publica “As neuropsicoses de defesa” (1894/2006), utilizando, pela primeira vez, o termo “defesa”. Nesse momento de sua obra, ele diz que a neurose surge quando o Ego se depara com uma experiência, representação ou sentimento, incompatíveis com suas representações, as quais suscitam afetos tão aflitivos que o sujeito escolhe esquecê-los, por não conseguir resolver essa contradição. Freud diz que tais representações incompatíveis dizem sempre respeito a experiências e sensações sexuais e tal movimento provoca uma divisão da Consciência.

Já em “Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa” (1896/2006) e “A etiologia da histeria” (1896a/2006), Freud aborda, com maior ênfase, a defesa contra as experiências sexuais, conferindo-lhes um caráter traumático. No início, ele acredita que tais experiências são provocadas pela ação de adultos, porém, posteriormente, abandona esta hipótese e admite o papel da fantasia na realidade psíquica.

Nesses dois textos, Freud coloca a neurose como o conflito entre duas forças contrárias: as sexuais e as do Ego, dizendo que as sexuais são despertadas por experiências reais, porém a força maior se encontra no psiquismo do ser humano (ou seja, é intrínseca). E as do Ego ele não localiza como inerentes ao ser humano ou implementada socialmente.

Nesse ponto, ele diz que os sintomas aparecem por meio do mecanismo de defesa (inconsciente), como uma tentativa de recalcar uma representação incompatível que se opunha ao Ego do paciente, provocando um conflito. Diz que tais traumas ocorreram na infância, a partir de uma experiência de excitação dos órgãos, mas que adquiriram um caráter traumático apenas após sua ressignificação, na puberdade, a partir de uma outra experiência sexual, ocasionando o recalçamento.

Assim, de acordo com Millot (1987), neste ponto, Freud considera que a origem do recalque da sexualidade é devida à própria ação perturbadora que ela exerce sobre o ser humano. Diferente das demais experiências que o Ego incorpora durante seu desenvolvimento, as pulsões sexuais escapam de entrar no modo de funcionamento secundário, por sua fraca intensidade no período em que ocorrem (infância), permanecendo sob a forma de satisfação primária. Na puberdade, quando aumentam em intensidade, sua irrupção surpreende as defesas

do sistema secundário, provocando desprazer e ocasionando o recalque. Assim, há uma incompatibilidade do modo de funcionamento do sistema primário e do secundário. Neste momento, a moral é apenas auxiliar, uma ferramenta para se defender disso.

De acordo com Millot (1987), o que trouxe novos elementos para Freud pensar a relação entre a sexualidade e a civilização foi a descoberta da sexualidade infantil. Ele levou um tempo para se dar conta de que o recalque recaía sobre os componentes perversos da sexualidade e se daria mais cedo, não na puberdade, mas no período de latência. Assim, alguns anos mais tarde, Freud publica “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/2006) onde faz extenso estudo do tema. Neste texto, com relação ao nosso objeto de interesse, diz que durante o período de latência, as pulsões sexuais infantis provocam sensações desprazerosas, despertando forças (que aparecem na forma de asco, vergonha e ideais estéticos e morais) que se opõem a elas, delimitando seu caminho e suprimindo desta forma o desprazer. Ele diz que a educação tem participação nesse processo, mas que ele é organicamente condicionado, ditado pela hereditariedade, tendo um tempo para ocorrer, sem necessitar da educação.

Neste texto, Freud (1905/2006) diz que, no processo de recalque, as excitações são impedidas, por um obstáculo psíquico, de percorrer o seu caminho usual, sendo levadas a outros, e expressando-se na forma de sintomas. Diz também que é este processo que produz a neurose, sendo então esta ocasionada por fatores internos. Assim se, por um lado, ele coloca a força do processo civilizatório como interferente no jogo de forças pulsionais; a ênfase é dada no conflito intrínseco ao organismo. Por outro lado, diz que a barreira do incesto é algo imposto pela cultura, em nome da organização da sociedade (ou seja, a educação auxilia no direcionamento da pulsão sexual e na escolha dos objetos sexuais).

Millot (1987) afirma que a descoberta da sexualidade infantil trouxe duas consequências importantes para a época: a de que existe uma atividade sexual na criança e a de que as pulsões sexuais estão desvinculadas das funções biológicas, podendo inclusive prejudicá-las.

Em “O esclarecimento sexual das crianças” (1907/2006) Freud continua tratando do tema da sexualidade infantil, reafirmando que a pulsão sexual é inerente

ao humano, existente desde o nascimento e ativo desde o tempo de bebê. Ele diz que na infância as sensações de prazer sexual estão dispersas em diversos órgãos (não se restringindo aos reprodutores) e que a estimulação dos genitais é inevitável. A puberdade define a primazia do prazer aos órgãos reprodutores sobre todos os outros, forçando o erotismo a colocar-se a serviço da reprodução.

Um ano depois, Freud publica “Moral sexual civilizada e doença moderna” (1908/2006), sendo sua primeira exposição detalhada acerca das divergências entre a civilização e a vida pulsional. Neste texto, ele põe o foco na sociedade, e diz que a moral sexual civilizada exige sacrifícios das pessoas, no que tange à vida sexual, que lhes traz prejuízos, desembocando num aumento da doença nervosa moderna. A base da civilização repousa sobre a supressão ou distorção das pulsões sexuais.

Porém, em certas pessoas, a pulsão sexual não se desenvolve de forma adequada e completa, ocasionando desvios (no sentido de não serem úteis socialmente). Naquelas pessoas que fazem um esforço acima de sua capacidade para não ser pervertido, as pulsões perversas são suprimidas, a partir das exigências sociais, mas estas passam a satisfazer-se de formas substitutivas, nocivas à pessoa, ocasionando os sintomas das “psiconeuroses”.

Conforme Millot (1987), em “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental” (1911) Freud diz que as pulsões do Ego, de auto-conservação se submetem com facilidade ao Princípio da realidade por dependerem dos objetos externos para sua satisfação. Já as pulsões sexuais prescindem destes, satisfazendo-se de forma auto-erótica, facilitando-lhes sua manutenção no processo primário, regidas pelo Princípio do Prazer, não se submetendo ao princípio de realidade. Diz que o Ego se rebela contra a satisfação das pulsões sexuais, sendo que o recalque é uma resposta a esta ameaça, e diz que isso se dá porque a divisão entre o processo primário e as pulsões sexuais de um lado e o processo secundário e as pulsões do Ego, de outro, não se dão de forma tão estanque. E ainda, que mesmo as pulsões sexuais também acessam a realidade, em seu percurso de irem do auto-erotismo ao amor objetal.

Já em “Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor”, Freud (1912a/2006) continua tratando da oposição entre a civilização e a pulsão sexual, explicando mais detalhadamente como essas forças se relacionam.

Ele diz que as perturbações neuróticas surgem de uma inibição no desenvolvimento da libido no sentido de uma união das correntes afetiva e sensual. A corrente afetiva surge no começo da infância, e escolhe como alvo os cuidadores da criança (vindas dos interesses das pulsões de auto-conservação, mas tendo componentes de interesse erótico). Assim, as primeiras escolhas de objeto sexuais são feitas conforma as funções de preservação da vida. A pulsão afetiva se une ao sensual na puberdade e, a partir do obstáculo do incesto, faz outras escolhas sexuais de objeto.

O desenvolvimento da libido pode falhar de seguir este caminho por duas razões: a primeira diz respeito à frustração da realidade e a segunda à atração exercida pelos objetos infantis. Se estes forem suficientemente fortes ocorrerá a neurose. O obstáculo contra o incesto continuará a agir, forçando a libido a permanecer no Inconsciente. A libido se fixa em fantasias inconscientes e torna a pessoa impotente psicicamente. Neste momento, então, Freud coloca o conflito como algo intrínseco ao organismo.

Freud (1912a/2006) diz, pela primeira vez, que algo inerente a própria pulsão sexual impede sua satisfação completa: em primeiro lugar afirmando que a escolha do objeto se dá em duas fases, e a barreira ao incesto fará que o objeto final nunca será o original. A repressão que ocorre na escolha do objeto provoca um deslocamento de escolhas substitutivas que não proporcionam uma satisfação completa. Em segundo lugar, ele traz a disposição dispersa das pulsões, que necessitam ser suprimidas em parte para dar lugar a sua composição final.

Freud (1912a/2006), no entanto, sustenta ser impossível a conciliação entre a civilização e as pulsões sexuais, porquanto cumpre à educação reprimir os impulsos, o que representa perda parcial de sua satisfação. Porém, ele reconhece que a submissão às exigências da civilização é possível por essa dificuldade intrínseca de satisfação da pulsão. Então, ele conclui que o fato de ser impossível a reconciliação entre as pulsões sexuais e as pulsões do Ego faz o homem colocar os impulsos a serviço do progresso, pagando com a neurose. Assim, de acordo com Millot (1987), a proibição do incesto é tomada por Freud como núcleo central da dificuldade do homem obter prazer com sua sexualidade.

A partir do texto “A pulsão e suas vicissitudes” (1915), Millot (1987) desenvolve esta idéia de Freud, trazendo a hipótese de que as pulsões sexuais da

puberdade (genitais) ligam-se às fantasias infantis inconscientes, as quais o Ego não aceita, devido ao interdito do incesto. O desprazer ocasionado pelo risco de transgredir a proibição provoca o recalque, ocasionado pelo Ego.

Em “Sobre o narcisismo: uma introdução” (1914b/2006), Freud diz que o recalque não é mais um conflito entre as pulsões sexuais e as pulsões de auto conservação, mas um efeito da formação de um ideal ao qual o Ego almeja chegar, ocasionando um conflito entre a pulsão do Ego e a pulsão objetal. Em nome do seu ideal, o Ego recalca as representações incompatíveis com ele. Este ideal é formado a partir das críticas e exigências dos pais e educadores. A consciência moral nasce da distância entre o Ego e seu ideal. A formação do Ego se dá proveniente de uma identificação com o pai, anterior a uma escolha de objeto. Assim, a libido sairá do Ego nuclear e retornará a ele, a partir das identificações, quando ele assimila traços dos objetos de amor (ou rivalidade).

Alguns anos mais tarde, Freud faz uma descoberta que revolucionaria seus estudos acerca desta temática. Em 1920/2006, fase final de seus estudos, publica “Além do princípio do prazer”, no qual trata da compulsão à repetição, como um comportamento proveniente das pulsões e que suprime o princípio de prazer. A partir disso, pela primeira vez, ele faz referência à pulsão de morte.

Neste texto, Freud diz que a pulsão “é um impulso, inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas” (p. 47) (inanimado), que só não impera indefinidamente devido à pressão de forças externas. A tendência dominante da vida mental é para a extinção da tensão. Os impulsos de auto conservação (do Ego) têm apenas a função de garantir que o organismo seguirá o seu rumo particular e específico para a morte, afastando todos os outros modos. Os avanços da humanidade só ocorrem devido à impossibilidade de as pulsões retornarem e se satisfazerem livremente, em sua forma primária, devido à repressão. As formações reativas, substitutivas e a sublimação não são suficientes para a satisfação, fazendo a pessoa lançar-se adiante na busca de uma satisfação plena (que nunca se realiza).

Para, ele as pulsões sexuais são as únicas verdadeiras pulsões de vida, uma vez que buscam uma renovação da vida, gerando aumento de tensão. Elas operam contra o propósito das outras pulsões, sendo esta oposição

reconhecida pela teoria das neuroses.

Depois, Freud (1920/2006) verificou que o Ego é na verdade um reservatório da libido (pulsão sexual). A partir dele, a pulsão é projetada para os objetos, passando a ser, então, também um objeto sexual. Assim, se uma parte das pulsões de auto conservação era também sexual e as pulsões sexuais operavam no Ego, a distinção entre elas passou a ser inapropriada. Assim, a pulsão sexual passou a ser denominada de Eros, sendo considerada a conservadora das coisas, que visa “reunir e manter juntas as partes das substâncias vivas” (p. 71). Eros foi considerada uma “pulsão de vida”, que se opunha às “pulsões de morte”, criadas pela animação da substância inorgânica. Dentro das pulsões de morte, Freud fala das pulsões agressivas enquanto independentes das demais. Assim, segundo Millot (1987), existiria uma nova dicotomia, entre estas e as pulsões sexuais, uma vez que elas desprezam o Princípio do Prazer. Neste momento, a civilização não é mais considerada inimiga da sexualidade, ela é colaboradora de Eros. O principal obstáculo seria a pulsão de morte. Em sua luta contra esta pulsão, a civilização libidiniza os laços sociais e produz um retorno da agressividade contra o próprio sujeito, a partir da formação do Superego.

Freud desenvolve este conceito em seu trabalho seguinte “O Ego e o Id: o ego e o Superego” (1923/2006), no qual retoma o tema acerca da forma como as forças pulsionais e a civilização operam no organismo. Ao longo de todos os seus trabalhos anteriores em que trata deste tema, Freud oscila entre colocar a repressão pulsional como algo externo ou interno ao organismo. Isso fica confuso até que ele chega a formular o conceito de Superego, com o qual é possível relacionar a instância psíquica interna do ser humano as suas relações de objeto primordiais (ou seja, à sociedade).

De acordo com Freud (1923/2006), a formação do Superego (ou Ideal de Ego) é um precipitado no Ego, que provém de uma identificação com o pai, na dissolução do Complexo de Édipo, sendo esta a primeira e mais importante identificação. Porém ele diz que este também abarca uma formação contrária, devido a sua missão de reprimir o Complexo de Édipo. Assim, o Superego toma emprestado a força do pai, em sua missão de repressor, dominando sobre o Ego na forma de uma consciência ou de um sentimento inconsciente de culpa. Segundo Freud o entendeu, quanto mais rapidamente o Complexo se submeter à repressão

(por meio da educação), mais severa será a dominação do Superego.

O Superego é o representante das relações da criança com os pais. Ela os vê dotados de uma natureza mais elevada, temida e admirada, qualidades que posteriormente são transpostas para ela própria. À medida que a criança cresce, o pai é substituído pelos professores e outras figuras de autoridade. Posteriormente, a censura moral é internalizada, na forma de Consciência.

A inscrição do Superego “representa as características mais importantes do desenvolvimento tanto do ser individual quanto da espécie, em verdade, dando expressão permanente à influência dos pais, ela perpetua a existência dos fatores a que deve sua origem” (p.48). Sua origem remete ao desamparo biológico humano e ao mesmo tempo à organização cultural dele. É possível verificar, então, o quanto este conceito abarca tanto os fatores civilizatórios quanto os intrínsecos ao organismo humano.

A partir do estabelecimento deste conceito, Freud possui mais argumentos para tratar do tema da “pulsão de destruição”. Em “O Ego e o id: as duas classes de pulsões” (1923a/2006) do mesmo ano, Freud coloca a neurose enquanto um conflito entre as “pulsões sexuais” e a “pulsão de morte”, ou seja, é um conflito intrínseco ao organismo. Freud afirma ser a pulsão de morte mais difícil de ser demonstrada, por ser silenciosa. A vida seria a fusão, mistura e ligação, dessas duas classes de pulsões e que a pulsão de morte é neutralizada (e ao mesmo tempo tornada visível), a partir de seu desvio para objetos externos, com a intervenção de Eros. Já a neurose seria uma fusão que não se completou, entre as duas classes de pulsão. Assim, de acordo com Millot (1987), a dificuldade da civilização provém da contradição entre as pulsões de vida e as de morte, irredutível. A solução encontrada por ela para abafar o conflito foi o de fortalecer o sentimento de culpa, porém este aumenta a força das pulsões destrutivas.

Alguns anos depois, sua ênfase recai novamente no conflito entre as forças sexuais individuais e a civilização, porém esta já é relativizada pela estrutura interna do organismo humano. Em 1930/2006 publica “O mal-estar na civilização”, no qual desenvolve extensamente o conceito de Superego.

Freud inicia dizendo primeiro que estruturalmente a felicidade para o ser humano é impossível. Isso porque seu aparelho mental é regido pelo Princípio do Prazer, o qual só pode ser sentido por breves momentos, na diferença de

potencial entre duas situações. A partir do momento em que ela se estabiliza, este sentimento cessa, mesmo se a situação for mantida indefinidamente.

Já a infelicidade é uma constante na vida humana, devido à três ameaças contantes: a finitude de seu corpo, as forças da natureza e os outros homens, sendo esta última ameaça a mais penosa segundo a concepção de Freud. Para viver em sociedade é impossível dar vazão a todas as pulsões, porém a renúncia da satisfação, se não for compensada, provoca hostilidade e distúrbios.

Ele coloca que a exigência civilizatória de uma homogeneidade na vida sexual não leva em consideração as diferenças da constituição sexual humana. Uma maneira de que o homem tem se utilizado para diminuir tal sofrimento é controlar as pulsões por meio dos agentes psíquicos “superiores”, que se adequaram ao princípio da realidade (repressão). Outra é o deslocamento da libido para outros fins, por meio da Sublimação. Uma terceira diz respeito a formas patológicas, de fuga por meio de drogas, isolamento social, construção de fantasias ou delírio. A quarta forma trazida por Freud, também, diz respeito a uma formação patológica e que ela acontece em pessoas não dotadas da facilidade para se satisfazer com essa readequação libidinal. Estas pessoas buscam uma satisfação substitutiva por meio dos sintomas neuróticos, que, por outro lado, é uma fonte de sofrimento para a pessoa.

Neste texto Freud (1930/2006) fala da proibição do incesto como marco da restrição da vida sexual humana. Ele coloca que a civilização objetiva unir os seus membros de forma libidinal. Porém, as pulsões agressivas presentes no humano dificultam e impõem grande dispêndio de energia para controle e manutenção disso.

Assim, fica claro, a partir da restrição às pulsões sexuais e às pulsões agressivas, o motivo da infelicidade humana na civilização, dizendo ser este o preço que o homem paga pela quota de segurança que encontra na civilização.

Por outro lado, Freud (1930/2006) também traz novamente a hipótese de que este fato é decorrente de algo irreconciliável na constituição psíquica do humano. Então ele defende novamente a idéia de que houve uma mudança de postura, para a posição ereta, e a diminuição do sentido do olfato, ocasionando uma repugnância com relação ao sexo, o que impede a satisfação total da libido, possibilitando, assim, os desvios de seu objetivo sexual. Para Millot (1987)

este fato pode ser interpretado como sendo a “desnaturalização” do humano. Então, o mal-estar não seria por causa da civilização, mas por causa da distinção entre o homem e o animal, sustentada pelas leis sociais. Desta forma, a liberalização da sexualidade não necessariamente traria acréscimo de felicidade.

A pulsão agressiva também entra nesta dimensão. Neste texto ele coloca que os dois tipos de pulsões aparecem mesclados de diferentes formas, tornando difícil sua distinção, diz também como a pulsão de destruição, quando moderada é dirigida para os objetos, proporcionando ao Ego satisfação de suas necessidades e controle sobre a natureza.

Por fim, Freud (1930/2006) retorna ao conceito de Superego, para conciliar o embate entre forças internas e externas. Assim, diz que civilização constitui-se a serviço de Eros, objetivando unir pessoas em unidades maiores, ligadas libidinalmente, e a pulsão agressiva age contra esse propósito. A civilização dispõe de meios para lutar contra esta pulsão, redirecionando-a para o Ego, a partir do Superego, sob a forma de consciência.

Antes dele, quem barra as pulsões da criança são os adultos de importância, cuidadores, que assumem o papel de professores. Por seu desamparo e extrema dependência do adulto, a criança tem medo de perder o amor dele e, então, se submete à influência dele. Posteriormente, esta autoridade é internalizada na forma do Superego. A partir de então este tem o papel de vigiar e punir o Ego por sua tendência a satisfazer as pulsões sexuais, mesmo não as realizando. Assim, de acordo com Freud, a ameaça da infelicidade decorrente da perda do amor é substituída pela infelicidade ocasionada pelo sentimento de culpa. Ao mesmo tempo, esse arranjo permite a renúncia pulsional.

A severidade do Superego é proveniente da agressividade orientada para aqueles que fizeram a criança renunciar as suas tão importantes satisfações sexuais. Tal agressividade é impossibilitada de se expressar, sendo reintrojada na pessoa. A insatisfação remete à interdição do incesto e à agressividade contra o pai, implicando numa renúncia a partir do processo de aculturação que sofre.

Assim, podem ser identificadas na formação do Superego, fatores tanto constitucionais, inerentes ao organismo, quanto experiências do ambiente. Freud (1930/2006) conclui que, quando a civilização se mantém unida pela ligação estreita entre as pessoas, ela só se sustenta pelo crescente fortalecimento do

sentimento de culpa (que ocasiona a perda de uma parcela da felicidade), sendo este o preço que o ser humano paga por estar junto com outros. E diz que, se a pulsão libidinal reprimida, se transforma em sintoma, a pulsão agressiva se transforma, por sua vez, em sentimento de culpa.

A luta entre Eros e pulsão de morte encontra expressão no processo civilizatório e, também, em cada ser humano. Freud considera este último conflito irreconciliável. Já o que se expressa em cada um da luta entre seu bem-estar pessoal e a necessidade de relação com os outros ele considera possível encontrar uma acomodação. Assim, neste momento, para Freud, o ameaçador à civilização não é mais a sexualidade, mas a pulsão de morte. De acordo com Millot (1987), Freud não encontra solução para o sentimento de culpa no humano, sua verdadeira razão de mal-estar. Ela é decorrente da pulsão de morte, inerente ao sujeito. A civilização não é a responsável por isso. Ela reprime as pulsões, mas a interiorização das proibições se dá pelo Complexo de Édipo.

Em “Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise” (1932-36), Freud, de acordo com Millot (1987), coloca que o Superego seria um dos mais importantes instrumentos da tradição, uma vez que é herdeiro do Complexo de Édipo, sendo transmitido pelos pais a partir do modo como eles próprios passaram pelo processo. Assim, a evolução, tanto de cada pessoa quanto da civilização caminha na mesma direção. Porém, a educação ainda prima pelo prazer da pessoa, enquanto a civilização é indiferente a ele.

3.2 FREUD E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONFLITO PULSIONAL

A partir da idéia de que a educação era a presentificação da civilização na vida da pessoa, Freud, ao longo de sua obra, se pôs a pensar em diferentes momentos (a partir da evolução de sua teoria das pulsões) acerca da entrada da Psicanálise nela. A partir disso, foi tecendo diversas considerações, às vezes complementares, às vezes contraditórias, de como ela seria afetada e se ela poderia contribuir para a promoção da saúde mental das crianças.

3.2.1 A Educação Enquanto Profilática

Freud (1925/2006) afirma que a aplicação da Psicanálise à educação não foi seu foco de trabalho, mencionando apenas que educar, curar e governar são três profissões impossíveis e dizendo estar ocupado com a segunda. Mas considera de grande valor o trabalho dos colegas que se empenharam nesta vertente. Ele chega a elencar algumas contribuições que as descobertas psicanalíticas trouxeram à educação.

Num primeiro momento de sua obra, Freud considerou a educação como tendo um papel de profilaxia das neuroses. A partir da descoberta da versatilidade da satisfação pulsional, Freud, em “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905a/2006) diz que as pulsões podem ser direcionadas a se satisfazer com objetos não-sexuais e de forma útil para a sociedade, por meio da sublimação. A educação teria um importante papel: ao proibir as atividades sexuais perversas, contribui para a formação dos sentimentos morais, favorecendo assim a instalação da genitalidade, a formação reativa e a sublimação. De acordo com Millot (1987), a educabilidade da criança depende da latência da sexualidade. Desta forma, Freud considera, nesta época, que a educação é uma auxiliar de um trabalho que a natureza se encarrega de fazer.

Por outro lado, em “O esclarecimento sexual das crianças” (1907/2006) diz que a educação escolar, ao negar às crianças informações acerca da sexualidade, sufoca nelas a independência de pensamento. Diz que é dever das escolas tratar do assunto e, desse modo, levar em conta o desenvolvimento das crianças e “evitar perigos” (p.129). Millot (1987) coloca que a origem do recalque na criança não está sobre o agir, mas sobre o dizer, uma vez que o que não pode ser dito também não pode ser pensado, pois ela acredita que o adulto sabe o que ela pensa. A censura sobre a palavra é um erro educacional e traz como consequência a formação de sintomas neuróticos, comprometendo o exercício do pensamento independente (por outro lado, Freud relativiza esta questão quando diz (1905a/2006) que as crianças abandonam suas investigações pela dificuldade de se deparar com a Castração e pelo desconhecimento do órgão sexual feminino). Millot (1987) coloca que, nesta época, Freud (1907; 1908/2006) questiona a ação do professor que, ao coibir as manifestações sexuais o faz também com seus pensamentos.

Um ano depois, em “Moral sexual civilizada e doença moderna (1908/2006)” Freud afirma que a educação tem a função de suprimir as pulsões sexuais infantis, auxiliando-as a passar do auto erotismo ao objeto e restringindo-as aos genitais, a serviço da reprodução. Neste processo, a parcela que é inútil à reprodução inibe-se, podendo ser sublimada. Porém, ao coibir a sexualidade de forma imperiosa pode prejudicar a curiosidade infantil e a posterior curiosidade intelectual. Com relação à educação escolar, nesta época, ele começa a dizer que a influência do professor sobre a criança é de grande importância, e alerta do risco de tornar a criança sua complementação narcísica.

Millot (1987) coloca que Freud, a partir do texto “Dois princípios de funcionamento mental” (1911) faz uma nova proposta de educação, dizendo que educar seria dominar o princípio do prazer e dar lugar ao princípio da realidade. Da mesma forma que o tratamento analítico, o pensamento consciente deve substituir o recalque, a partir do reconhecimento do desejo por parte do sujeito.

Já no texto “O interesse educacional da Psicanálise” (1913/2006), Freud diz que a repressão dos impulsos sexuais pela força, a partir de meios externos, não produz o efeito de extinção e controle e cria uma disposição a doenças nervosas no futuro. A partir do conceito de sublimação tratado no texto anterior, ele acredita que seria possível uma profilaxia das neuroses a partir de uma educação psicanaliticamente esclarecida. Para ele (1907; 1908/2006), a profilaxia das neuroses requereria uma mudança da moral social, que possibilitaria a liberdade não tanto da ação, mas da palavra e do pensamento.

Com relação à educação escolar, Freud considera que a Psicanálise, trazendo à tona os desejos, o modo de pensar e o desenvolvimento da criança e a sexualidade infantil (manifestada por meio do Complexo de Édipo, do narcisismo, das perversões e da curiosidade), poderia possibilitar aos professores não se chocar tanto com (nem tentar tolher) determinados comportamentos infantis, inapropriados do ponto de vista social. Esclarecidos quanto à natureza das pulsões, ele considerava que eles poderiam diminuir a coerção e utilizar-se delas de forma mais proveitosa para o ensino.

3.2.2 O Superego e a Identificação

Por outro lado, Freud também se preocupou com o fato de o professor ocupar uma posição específica frente aos seus alunos, exercendo um grande poder de influência sobre eles. Assim, em “Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise”, Freud (1912/2006) alerta tanto o analista quanto o professor, dos riscos de abusarem de seu lugar de poder frente ao analisando e ao educando. A regra para ambos é não desejar no lugar do paciente e do aluno.

Freud em “O interesse educacional da Psicanálise (1913/2006), considera que a atuação do professor é influenciada pela sua própria experiência de recalque de suas experiências sexuais infantis. E que só pode ser professor aquele que estiver disposto a reviver suas marcas relacionadas a isso, quando pode compreender e acessar a subjetividade de uma criança. Ele encontra então como solução a formação analítica dos professores.

Diz que a educação escolar deveria evitar o sufocamento das pulsões (uma vez que isso se revela inútil), limitando-se a estimular os processos que as direcionem por vias mais sadias. Freud (apud MILLOT, 1987) diz que existe outra forma de reprimir a pulsão, sem ser por meio da coerção. Ele explicita que isso pode ser feito pelo trabalho com as pulsões do Ego, no direcionamento da criança para a realidade, o que é trabalhado em seus textos posteriores.

Em seu texto “Sobre o narcisismo: uma introdução” (1914b/2006), a partir do conceito de ideal do Ego (ou Superego), Freud complementa que o professor pode oferecer um modelo de satisfação de suas pulsões. Durante o período de latência, os professores tomam o lugar dos pais (especialmente do pai), podendo contribuir para a formação do Ideal-do-Ego da criança.

Millot (1987) coloca que Freud, no texto “Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1916-17) diz que no início o bebê não é confrontado com as exigências da realidade, uma vez que ainda não é capaz de dar conta dela ainda. Ele é confrontado com as exigências parentais, que constituem as medidas educativas, dosadas segundo suas possibilidades. Tais medidas consistem em exigir dele certa tolerância ao desprazer pela não satisfação pulsional imediata, a fim de obter outro prazer: a recompensa que recebe por esta renúncia é o amor do adulto. Este representa tanto uma satisfação libidinal quanto a garantia de estar protegido das ameaças do mundo externo, satisfazendo também as pulsões do Ego. Assim, para Millot (1987), a criança tem que deparar-se não com a realidade pura,

mas com a realidade humana, atravessada pelas normas sociais.

Em “Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades” (1918/2006), ele diz que o ensino acadêmico da Psicanálise permitiria aprender algo sobre a Psicanálise e algo a partir dela. Ele considera que a aprendizagem da Psicanálise propriamente dita não seria possível dentro destes moldes, levando-se em conta a prática inerente a ela (questão de extrair de si o saber). Porém, de acordo com ele, este mesmo fato ocorre em todas as outras profissões; a academia não deixa o profissional pronto para exercer a profissão, sendo necessário um aperfeiçoamento prático.

3.2.3 Psicanálise e Educação em Direções Opostas

Porém, Freud (1925/2006) entende que, apesar do atravessamento da Psicanálise na educação ser importante, o trabalho psicanalítico não deve substituir o educativo, sendo isso impossível em termos práticos e desaconselhável teoricamente. Em “Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn” diz que a influência analítica repousa em condições específicas, que exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma certa atitude com relação ao analista. Os conhecimentos da Psicanálise podem auxiliar a educação escolar apenas a lidar com as crianças.

De acordo com Millot (1987), Freud, após a descoberta da pulsão de morte, passa a tratar de outra forma a relação da Psicanálise com a educação. Isso porque ela suprime qualquer possibilidade de conciliação entre o homem e a civilização e o homem e si mesmo. Por outro lado, a educação visa ao bem, negando a tendência humana à destruição. Assim, uma educação que levasse em conta o desejo humano teria que desviar-se de sua meta primeira. Então ele diz que a Psicanálise propõe uma outra meta para a educação.

3.2.4 O Inconsciente e o Desejo na Cena Educacional

Por outro lado, Freud (1927/ 2006), no avançar de seus estudos, passa a considerar que a análise e a educação têm, na verdade, o mesmo objetivo: o tratamento psicanalítico visa à suspensão do recalque, aumentando a extensão da

Consciência e seu poder sobre os processos psíquicos, sendo que esta também deveria ser uma das metas da educação. No texto “O futuro de uma ilusão” coloca que “o ideal de uma orientação verdadeiramente analítica em educação implicaria no tratamento analítico da neurose infantil” (p. 48). Freud propõe “educar para a realidade”, o que requer considerar não apenas a realidade externa, mas também a do desejo, superando a ilusão e assegurando a supremacia da razão em detrimento do recalque. Assim, neste momento, ele considera que a análise e a educação visam o mesmo fim. Consiste em se deparar com a impossível conciliação humana com seu desejo (ou seja, com seu Inconsciente). Ele diz que o reconhecimento do desejo tem uma função pacificadora. Isso não significa, porém que ele tem que ser de todo satisfeito (até porque isso não é possível).

Millot (1987) diz que a educação, ao negar a realidade do desejo, deixa como única saída o seu recalque. O sentimento de culpa, por sua vez, não provém da renúncia ao desejo, mas de seu não reconhecimento. Freud propõe algo negado pela educação da época dele, a qual negava os desejos, ao deixar de lado a sexualidade humana. Na opinião dele, reconhecer o desejo poderia aliviar o mal-estar na civilização.

Por outro lado, em “Mal-estar na civilização” (1930), a partir da consideração de que a inserção da criança na cultura se dá pelo Complexo de Édipo, ele diz que o sucesso do processo educativo escolar depende da forma como a criança passa por ele. Isso, porém, escapa ao controle do professor.

A partir da população que nosso estudo se foca, nós consideramos que o professor é capaz de intervir. Nos casos de crianças pequenas ou naquelas em que esta operação não se completou, a posição que o professor ocupa pode facilitar o processo ou dificultá-lo. Assim, o professor tem participação ativa e pode exercer influência em tais situações

Ainda com relação à questão da possibilidade do desejo na cena educacional escolar, no final de seus estudos, no texto “Explicações, aplicações e orientações” (1933/2006), Freud já não está tão otimista quanto a sua proposta inicial. Ele diz que a dificuldade da infância está em assimilar toda a evolução cultural humana no que tange ao controle das pulsões, possível apenas mediante auxílio da educação. Devido a esta dificuldade, muitas crianças passam por estados equiparáveis a neuroses. Ele diz que seria necessário encontrar na educação um

ponto ótimo onde se atingisse seu objetivo, causando o mínimo de danos possível. Assim, seria possível eliminar um dos fatores da causação da neurose, o fator traumático.

Diante dessa problemática, ele não propõe uma nova finalidade nem uma nova técnica para a educação escolar, a partir da Psicanálise. Freud considera que a alternativa viável para o preparo do professor seria a sua formação analítica, o que implica uma submissão à análise pessoal.

No fim de seus estudos, em “Análise terminável e interminável” (1937/2006), Freud reconhece que superestimou o efeito profilático da educação sexual da criança, dizendo que mesmo com esclarecimento, elas continuavam com suas teorias, a partir de sua organização libidinal. Da mesma forma, o recalque ocorria, a despeito de tal esclarecimento.

3.3 OS DESDOBRAMENTOS DA TEORIA FREUDIANA

A partir das teorizações freudianas acerca da inserção da Psicanálise na educação, diversos psicanalistas e estudiosos atravessados pela Psicanálise desdobraram a teoria freudiana e desenvolveram suas próprias teorias, posicionando-se em relação aos benefícios, ou não, desta relação e de que forma a Psicanálise poderia contribuir, ou não, para a educação.

3.3.1 A Educação como Profilaxia das Neuroses

Com a primeira concepção freudiana acerca da possibilidade de a educação auxiliar na prevenção das neuroses, muitos pesquisadores desenvolveram suas teorias de aplicação da Psicanálise na educação escolar nesta direção.

De acordo com Millot (1987), com a descoberta da sexualidade infantil, a Psicanálise pode fornecer ao professor uma técnica que pode ajudá-lo a superar as dificuldades que as medidas educativas escolares não estavam resolvendo. Ela cita uma escola inspirada na Psicanálise: a de Summerhill, de A.S. Neill, dizendo que ele parte de idéia inicial de Freud segundo a qual a repressão ocasiona a neurose. Considera que em sua proposta de proporcionamento de autonomia, ao permitir às crianças fazerem suas escolhas por conta própria e em

grupo, ensina o respeito e compromisso com o outro, a submissão a uma lei que não existe pelo capricho do adulto, mas a que todos estão submetidos. Neill, em sua metodologia indica que a educação proporciona a entrada da criança na civilização, e que esta ocorre a partir de sua ascensão à ordem simbólica, cultural.

Lajonquière (2002) afirma que para muitos acadêmicos e psicanalistas, a relação da Psicanálise com a educação continua reduzida à proposta inicial de Freud de acordo com a qual uma educação escolar adequada poderia prevenir neuroses, a partir de uma aplicação de conceitos, de práticas e intervenções psicanalíticas. Esse ponto de vista foi adotado por seguidores que o desdobraram na forma de uma “Pedagogia Psicanalítica”, como o fez Sandor Ferenczi e Anna Freud, por não-analistas como o pastor Pfister, educadores escolares como Hans Zulliger e reeducadores como August Aichhorn.

Kupfer (2010) traz que Zulliger e Pfister tentaram criar uma Pedagogia Psicanalítica (Suíça, no início do século XX). Diz que Pfister pretendia aplicar a técnica psicanalítica na pedagogia, com o intuito de lidar com inibições no aprender, a partir da descoberta das forças psíquicas inconscientes e do seu redirecionamento sob o jugo da moralidade. Para realizar isso, ele se colocava como modelo identificatório. Porém, isso comporta um paradoxo, que denota a própria dificuldade em se articular Psicanálise e educação escolar: Como seria possível propiciar uma liberdade necessária para fazer aparecer os fenômenos inconscientes, ao mesmo tempo que estes já teriam um destino pré determinado em nome da moralidade (uma vez que o Inconsciente é amoral e necessita de um abrandamento desta moral para aparecer)? Conforme citamos anteriormente, com relação à educação escolar, este fato tem confundido muitos professores atravessados pela Psicanálise, até os tempos atuais. Por isso precisa ficar muito bem claro para quem se propõe a fazer esta interlocução que esta não deve alterar a função do professor, a qual é muito específica, e não se confunde com a psicanalítica.

Já Zulliger (apud KUPFER, 2010) acabou por realizar a clínica dentro da escola, na forma de atendimentos, diagnósticos e encaminhamentos. A autora considera que isso não é de fato uma articulação entre Psicanálise e educação escolar, e diz que nestes casos elas estão lado a lado, sem intercambiarem-se. Ela ainda coloca que esta perspectiva pode ter deixado como herança a tendência atual da psicologia na escola, de diagnosticar e encaminhar, ou seja,

realizar práticas clínicas que não dialogam com as pedagógicas. Isto também tem se verificado em nossa realidade, na demanda que os professores fazem para a clínica.

Uma outra tentativa, segundo Kupfer (2010), foi a de alguns analistas (a principal, Anna Freud), empenhados em transmitir alguns conceitos psicanalíticos para pais e professores, objetivando que eles, munidos deste conhecimento, pudessem evitar a neurose nas crianças. A autora considera que a Psicanálise então comparecia na posição de quem tem um saber que a educação escolar não possui. De acordo com ela, Anna Freud pretendia contribuir com a educação escolar de crianças normais, porém sua ênfase nos conceitos psicanalíticos acabou focando nos distúrbios de comportamento. Millot (1987) nos lembra que Ana Freud chegou posteriormente à conclusão (da mesma forma que o pai já o fizera) de que a informação sexual às crianças resultou inútil, pois elas continuavam presas às teorias próprias, não sendo capaz de prevenir a neurose, uma vez que o conflito é inerente ao aparelho psíquico humano. Porém, devido a esta herança, Kupfer (2010) considera que na atualidade a Psicanálise é convocada a comparecer nas escolas apenas para fazer diagnósticos e encaminhamentos.

Podemos pensar que nossa posição situava-se neste ponto, no início desta pesquisa, não no sentido de evitar uma neurose (já que nossa clientela é outra), mas no sentido de levar um saber da clínica para a escola, visando com isso levar o professor a refletir acerca de sua implicação na constituição subjetiva destas crianças.

3.3.2 O Professor como Modelo Identificatório para o Aluno

A partir da descoberta freudiana do poder de influência do professor sobre seus alunos, muitos psicanalistas desenvolveram suas pesquisas acerca desta temática. Millot (1987) diz que a Psicanálise passou a ser empregada na reeducação de jovens delinquentes e com desvios psicológicos, baseando-se na obra de August Aichhorn (de cujo livro Freud fez o prefácio em 1925). Ele, porém, operava com os recursos da pedagogia tradicional, a partir de sua influência sobre os jovens. Segundo a autora, a teoria psicanalítica nos permite apenas compreender o que se operava quando ele agia, por intuição.

De nossa parte, consideramos isso válido, já que não é possível contar apenas com bom senso e intuição na prática pedagógica. Assim, sabendo do significado e benefícios de suas ações na subjetividade e aprendizagem de seus alunos, os professores, de modo geral, poderiam agir de forma mais tranquila e acertada.

Millot (1987) considera que a única novidade que a escola de Summerhill traz é a que uma vez que o professor não estabelece uma atividade pronta para as crianças, deixa em aberto a sua demanda para com elas, permitindo-lhes desalienar-se dele e ascender ao seu próprio desejo. Por outro lado, ela considera que mesmo nisso sua posição diverge da do analista, uma vez que a neutralidade necessária para que a criança não saiba de seu desejo é impossível. O professor tem um desejo com relação à criança e, isso é necessário, pois auxilia em sua estruturação psíquica. E é em nome disso que ela lhe oferece seu amor, trazendo uma imagem de si que ela supõe satisfazer ao professor.

3.3.3 Objetivos da Análise e da Educação Escolar: Oposição ou Complementaridade?

A partir do que Freud diz no que concerne a consideração do Inconsciente na cena educacional e, a partir disso, as posições do analista e do professor, Millot (1987) pontua que o Inconsciente do professor deve ser considerado como determinante para a educação da criança, bem mais que o programa educacional escolar (pedagógico). Por outro lado, isso escapa ao controle do professor. Assim, ela considera que a melhora da educação por meio de uma reforma baseada na Psicanálise deixa de ser viável. Esta serviria apenas para alertar o professor acerca de seu limite.

Por outro lado, ela se propõe a pensar se a relação pedagógica poderia basear-se na relação analítica, tirando proveito dela em seu benefício, com vistas à mesma finalidade e utilizando-se da mesma técnica. Ela considera que ambas têm como finalidade auxiliar a criança a dominar o Princípio do Prazer pelo da Realidade, utilizando para isso o poder de sugestão do analista e do professor. Porém considera que, a partir de Freud, o método psicanalítico baseia-se em uma postura específica do analista, e necessita de certas bases estruturais do paciente, o

que não se encontra na situação educacional escolar. Com base na teoria do Complexo de Édipo¹⁰, ela entende que esta figura de autoridade ocupa o lugar de Ideal do Ego¹¹ para o sujeito, a partir da identificação primária com o pai.

Segundo ela, a partir de Freud, o processo educativo escolar exige que o professor ocupe o lugar de Ideal do Ego, de modo que o educando se submeta às suas exigências. Sob esta influência, faz uma parceria com o Ego, propondo-se a dominar as pulsões sexuais, apontando para o recalque. Já a posição do analista é a de dissolver este lugar transferencial, visando suspender o recalque, a partir do uso justamente das forças pulsionais, visando o Inconsciente.

Ela considera que, mesmo que a educação escolar se proponha a relativizar a coerção, limitando o recalque, continua com os objetivos educacionais tradicionais, que são a submissão ao Princípio de Realidade e a dominação das pulsões. As dificuldades que encontra, devem-se às resistências inconscientes da criança. Na opinião da autora, a contribuição que a Psicanálise poderia dar à educação escolar seria a cura analítica da criança, removendo este obstáculo. Assim, de acordo com a autora, a tarefa do professor consiste em contribuir para a instalação do Ideal do Ego na criança, que é normativo. A análise depende da instalação deste dispositivo para ser possível.

Millot (1987) considera que o sucesso de Summerhill não se baseia na proposta psicanalítica; mas em seu desconhecimento. Diz que o dispositivo do qual se utiliza é comum a todo processo educativo, que consiste em permitir a identificação da criança com o professor, de acordo com as exigências de socialização, por amor. Ela diz que os professores de Summerhill ignoram este aspecto, repetindo que o bom professor não precisa saber o que faz para o sê-lo.

Assim, na opinião de Millot (1987), Freud no fim de seus estudos, nega a possibilidade de uma “educação analítica”, uma vez que o aumento da permissividade não evitaria o recalque nem a neurose infantil. Da mesma forma, a “educação para a realidade” proposta por ele, embora embasada na ética psicanalítica, não necessitaria de uma formação ou informação analítica. Millot considera que a necessidade de encontrar um meio termo entre a coerção e a repressão é algo a ser encontrado na prática e a Psicanálise não teria contribuições

1 0 Este conceito será trabalhado no próximo capítulo.

1 1 Este conceito será trabalhado no próximo capítulo.

a oferecer.

A autora considera que as propostas de articulação entre a Psicanálise e a educação escolar até aquele momento desconsideraram a evolução do pensamento freudiano acerca dos conflitos pulsionais. Assim, ela conclui que a incidência da Psicanálise na educação escolar impingiria apenas um limite à ação do professor e não implicaria em uma reforma educacional escolar.

Millot e Freud falam da análise da neurose, em crianças nas quais o Complexo de Édipo já se efetivou. Nossa experiência porém, na clínica dos Transtornos da Infância traz à tona aspectos diferentes. Lidamos com crianças cuja idade ou as circunstâncias não efetivaram a resolução do Complexo de Édipo. O proporcionamento do recalque sequer ocorreu e o remetimento a um ideal e a dimensão educativa entram na cena terapêutica. Assim, o trabalho analítico é o de uma construção anterior à de uma análise tradicional, que é a instalação do recalque, incluindo a escola e o professor neste trabalho.

3.3.4 A Consideração do Desejo na Cena Educacional

Millot (1987) coloca que das tentativas já feitas de inserção da Psicanálise na educação escolar, isso se efetivou apenas na educação pré-escolar. Diz que ela provocou uma mudança de costumes na lida com os bebês e as crianças: implantou a alimentação à livre demanda, a diminuição na rigidez educacional escolar e a maior permissividade na exploração da própria sexualidade. Ela considera que a Psicanálise possibilitou a constatação da inutilidade das medidas educacionais escolares tradicionais. Ela diz que isto se resume a um liberalismo, que não pode ser enquadrado como uma reforma educacional.

Já com relação à educação escolar das crianças em idade escolar, a influência da Psicanálise é limitada. Os pedagogos reconhecem a importância do desejo para a aprendizagem e elaboram métodos para estimulá-lo. Porém, parecem ignorar as fontes libidinais do desejo de saber e o prejuízo do recalque para a curiosidade infantil.

Consideramos que levar este conhecimento aos professores, mostrar a relação de um com o outro e, por fim, mostrar como eles podem trabalhar isso já seria uma contribuição da Psicanálise à educação escolar:

Numa direção oposta à de Millot (1987) está M. Cifali. De acordo com Lajonquière (1999), ela publica em 1982 “Freud pédagogue?”, no qual ela contextualiza historicamente as mudanças no pensamento freudiano enfatizando que ele nunca se propôs a realizar uma aplicação direta e, por outro lado, nunca abandonou a idéia de que o objetivo da educação, incluindo aí a escolar, seria o da substituição do Princípio do Prazer pelo da Realidade. Então ela parte do pressuposto de que deva haver uma separação entre a impossibilidade estrutural da liberação dos conflitos no humano e a possibilidade de se utilizar dos conhecimentos psicanalíticos na educação escolar. Da mesma forma, diz que Freud nunca deixou de criticar a educação de sua época (mesmo após a formulação da pulsão de morte), propondo mudanças a partir dos conceitos psicanalíticos. Por outro lado, concordando com Millot (1987), diz que a orientação para a realidade de Freud não é uma adaptação ao ambiente. Trata-se, na verdade, de abrir-se para o reconhecimento da realidade do desejo.

A partir de Cifali, muitos outros psicanalistas se alinharam nesta direção e desenvolveram pesquisas que reafirmam esta posição. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Maria Cristina Machado Kupfer, Leandro de Lajonquière, Michele Nader Bacha, Renata Petri e Rinaldo Voltolini. Esses autores serão referência a partir de agora e ao longo do próximo capítulo.

Kupfer (2007), a partir de um percurso de prática e pesquisa dentro da Escola Terapêutica Lugar de Vida), e de pesquisas realizadas na França, Argentina, Bélgica e Brasil (entre outras), observa que passou-se a falar da relação entre Psicanálise e a educação escolar para além de uma iluminação intelectual, propondo a educação psicanaliticamente orientada ao visar o “Sujeito” no aluno.

Lajonquière (2002) traz uma outra proposta de articulação da Psicanálise com a educação escolar, dentro desta mesma posição ética. Ele propõe que a Psicanálise possibilitaria traçar algumas considerações acerca do que poderia dificultar a educação escolar, baseado em suas investigações referentes aos projetos de pesquisa realizados na USP – São Paulo, entre os anos de 1996 e 1998. E diz que, a partir de Freud, esta pode mostrar que é importante o professor conheça sua própria infância para ensinar melhor a criança, saber este que não significa um acúmulo de conhecimentos, mas reconciliação com o próprio passado. Trata-se, então, de diferenciar o tempo presente (a criança real) do passado (a

criança que ele próprio foi um dia), abrindo espaço para o desejo da criança. A contribuição possível da Psicanálise para o professor consiste na possibilidade de ele indagar-se.

Bacha (2003) vai na mesma linha, dizendo que a Psicanálise pode falar à educação escolar acerca da importância da sexualidade infantil para a aprendizagem, a qual, segundo ela, tem sido ignorada pela escola moderna e por outras teorias da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

3.3.5 O Mestre Castrado

Kupfer (2007) diz que as conclusões de Millot, passados 20 anos, por sua consistência e precisão, se mantêm. Que não há nada a modificar na educação escolar, além do que ela já se dispõe a fazer, que é “submeter a criança ao Complexo de Édipo e ver assim fundada a sua (miserável) humanidade” (p. 14). Sendo a neurose o fundamento da subjetivação no humano, inviabiliza-se uma “pedagogia psicanalítica” objetivando preveni-la.

Ela, porém, coloca algumas ressalvas a esta afirmação categórica de Millot, acerca desta impossibilidade como uma questão estrutural, contextualizando-a na época na qual foi feita. Diz que o que estava em voga era a necessidade de velar pela ortodoxia da construção freudiana no interior do campo freudiano na França, uma vez que o debate consistia em enfatizar as diferenças entre a interpretação lacaniana de Freud e as versões kleiniana e de Anna Freud. A partir daí, ela enfatiza veementemente a diferença entre as posições do psicanalista e as do professor, dizendo que este último ocupa o lugar de Ideal de Ego para a criança, posição que o psicanalista não deve, em hipótese alguma, ocupar, sob o risco de produzir pacientes a sua imagem e semelhança. Segundo Kupfer, esta posição reflete diretamente a oposição entre os lacanianos e os kleinianos.

Na atualidade, ela diz que, desprovidos de tais acontecimentos políticos, outros autores (PETRI, 2003) discutem as possibilidades de nuances na posição do professor atravessado pela Psicanálise. Diz que ele pode ocupar a posição de um “mestre castrado¹²”, localizando-se no meio do caminho entre as

12 Esta concepção é desenvolvida posteriormente quando for tratado da posição do professor atravessado pela Psicanálise.

posições propostas por Millot.

3.3.6 Consideração do Inconsciente na Educação: Espaço para o Sujeito

A partir da afirmação freudiana do atravessamento do Inconsciente na cena educacional, Millot (1987) considera que quando, a criança chega à escola, sua capacidade de sublimação já está definida, invalidando os esforços dos professores. Ela lança este fato como hipótese para explicar o desinteresse deles pela Psicanálise.

Ainda a partir da experiência de Summerhill, Millot (1987) fala que se educa não pela teoria, mas pelo que se é. Isso implica na falta de controle sobre o Inconsciente, então nenhuma teoria pedagógica pode se propor a calcular os efeitos das intervenções realizadas. Por outro lado, segundo a autora, saber como o Inconsciente funciona, a partir da Psicanálise, não serviria de nada ao professor.

Millot (1987) coloca que o processo educacional escolar se sustenta sobre essa relação imaginária. Porém, ele deve conseguir fazer a criança superar isso e, para ser possível fazê-lo, ela nos lembra da recomendação freudiana, a saber, que os professores se submetam à análise. Ela considera, então, que o pedido de Freud aos professores mina a base de sua ação. Essa contradição é, na opinião dela, a impossibilidade de propor uma pedagogia psicanalítica.

Ela coloca que a única contribuição da Psicanálise à educação escolar seria poder alertar acerca dos abusos, que a posição ocupada pelo professor poderia levá-lo a cometer, e de sua limitação em face ao Inconsciente. Conclui, então, que não há uma “Pedagogia Analítica”. Mas, que a educação escolar poderia inspirar-se na ética analítica, no que diz respeito à desmistificação do ideal, e abrir-se para a realidade do desejo.

Kupfer (2010) concorda que o conceito de Inconsciente dificulta a ação da educação, na medida em que ela atua por meio da palavra e, ele atravessa o discurso e as intenções daquele que se propõe a falar, fugindo ao controle. Nesta concepção é impossível submeter o outro, uma vez que o próprio emissor do discurso é submetido ao Inconsciente.

Porém, a autora avança, posicionando-se em uma vertente na articulação da Psicanálise com a educação mais recente (década de 60, na França),

que se propôs a divulgar a Psicanálise para intelectuais interessados em ampliar sua visão de mundo e contar com mais um instrumento em suas áreas de estudo. A autora enquadra sua obra nesta última vertente, considerando que os professores brasileiros não foram atingidos de forma enfática por este movimento da época.

Kupfer (2010) diz que saber da impossibilidade de controlar o Inconsciente pode equivaler a resignificar um posicionamento ético importante, uma vez que impõe um limite, denota uma impotência, (colocando o sujeito frente à dialética da falta e do desejo). Por outro lado, considera que se o professor reconhecer o limite, isso pode ser paralisante para ele. O saber que existe uma impossibilidade pode ter como consequência uma renúncia.

A autora considera, então, que a saída seria encontrar um ponto ótimo em que o professor pudesse ser beneficiado pelo saber psicanalítico sem ter que renunciar a sua posição pedagógica. Não se trataria, assim, de criar uma nova disciplina (como a Pedagogia Psicanalítica) nem exigir que os professores tomem a posição de analistas, uma vez que eles ocupam posições opostas.

Conforme apontado anteriormente, concordamos com a autora, que é importante para o professor saber isso, uma vez que ele vivencia cotidianamente o mal-estar decorrente desta impossibilidade. Mas que saber apenas isso não é suficiente, é preciso ter subsídios teóricos para que possa compreender o que se passa a sua frente e, assim, realizar melhor sua função.

Voltando a Kupfer (2010) esta prossegue dizendo que o que se poderia transmitir aos professores seria uma noção do desenvolvimento da criança, no sentido do que é necessário para que ela aprenda. Ela considera que o objetivo não deve ser passar a empregar este conhecimento diretamente o trato com os alunos. Isso porque, uma vez que a Psicanálise vem falar da existência do Inconsciente, não é possível a criação de uma metodologia psicanalítica (pois aquela sempre vai na direção de uma ordem - normatividade e previsibilidade).

Além disso, a autora aponta para o fato de que os efeitos desta transmissão podem ser os mais diversos e que só pode beneficiar-se da Psicanálise os que se põem em posição de escutá-la (a partir do que possuem com seu próprio Inconsciente). Para ela sempre haverá um efeito no Inconsciente, porém não é possível saber qual é, pois não é possível saber como isso será ouvido pelo outro, a que outras idéias associará e como as interpretará, a partir de seu próprio desejo,

nem ter controle sobre o que o próprio transmissor se põe a dizer.

A idéia de que quem transmite não terá acesso nem controle, da mesma forma que estamos propondo dizer aos professores é a principal questão que mobilizou esta pesquisa e, neste ponto da pesquisa, a partir do atravessamento em nós destas leituras, estamos advertidos de que na verdade, por mais que se estude e se tenha cuidado e se pense em como fazer a transmissão da Psicanálise aos professores, nunca será possível prever e controlar o que ficará para aqueles que nos ouvirão, como serão afetados e que desdobramentos este conhecimento terá sobre sua prática profissional ou, o mais importante, sobre sua vida, uma vez que se sabe que o conhecimento da Psicanálise diz muito mais do saber inconsciente e que, por mais que se vise atingir o consciente dos alunos, é o Inconsciente que se atinge.

3.3.7 A Educação Terapêutica

A posição de Kupfer (2007) é possível a partir do fato de a Psicanálise ter reconhecido a educação escolar como um discurso social e ter posto-se a dialogar com ela fora da clínica, passando a ser praticada também nas instituições e sendo modificada por esta prática. Para isso o analista incluir a escola como seu campo de atuação; e o professor, deixar de lado uma prática de encaminhamentos, tomando para si a responsabilidade de seus atos com seus alunos.

A proposta com a qual ela trabalha, chamada de “educação terapêutica”, objetiva tratar crianças psicóticas e não se caracteriza como Psicanálise, nem como educação (em seu sentido clássico), mas vai na direção da educação escolar, de modo geral, visto instituir regras e as sustentar (mas abstém de se colocar no lugar do saber (da regra mesma) e ser atravessada pela Psicanálise, buscando escutar o sujeito (ou mesmo antecipar-se-lhe, para que advenha). Ao mesmo tempo ela diz que não se trata de uma Pedagogia Psicanalítica, por não se propor a criar métodos nem integrar ambas as práticas.

Kupfer (2007) afirma que, por mais que se trate de educação especial, os seus princípios deveriam ser os mesmos de qualquer educação escolar, em razão de seu objetivo último ser a tentativa de bordejar o real (a incompletude

humana), mediante o acúmulo pela humanidade ao longo do tempo (a cultura). Ela fala então de uma educação escolar psicanaliticamente orientada.

Esta é a mesma concepção que utilizamos ao tratar as crianças com DGD; por isso concordamos com a posição da autora, com base em nossa própria prática. E, da mesma forma que ela, nos propomos a falar para professores de forma geral, não apenas para aqueles que pretendem trabalhar com a “educação especial”.

A partir deste levantamento histórico é possível verificar o quanto se avançou ao longo dos anos desde que a Psicanálise passou a fazer parte da educação escolar. Partiremos neste momento, das últimas pesquisas acerca do tema, passando a traçar, no próximo capítulo, o que consideramos como contribuição possível, a partir delas, da Psicanálise à educação escolar.

DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Figura 4 – Ambiente alfabetizador



4 DE QUE SERVE A PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO ESCOLAR?

A partir das leituras realizadas e da tomada de posição, podemos concluir que existe, sim, uma contribuição da Psicanálise para a educação escolar. Passamos a delinear de que forma essa contribuição se dará, desenvolvendo a idéia inicial de alerta acerca de sua impossibilidade estrutural e da consideração do Inconsciente no campo educativo.

Os autores e textos escolhidos discorreram sobre esta questão. Os temas foram selecionados e organizados de acordo com o que fomos verificando como válido em nossa própria prática. Assim, esta idéia passaria pela cena trazida por esta pesquisa, em suas diversas nuances: o aluno (abordando como a criança aprende), o professor (a posição dele diante da criança e do ensinar) e o laço em si (o ensino e a transferência). Tais temas foram selecionados e organizados de forma a serem consideradas relevantes para o trabalho do professor, a partir da demanda trazida por eles.

4.1 COMO A CRIANÇA APRENDE

4.1.1 A Posição do Aluno: a Aprendizagem do Amor

Passaremos a abordar a partir de agora o aluno-criança, iniciando com uma pergunta inicial: O que representa, na perspectiva da Psicanálise, o ato de aprender? De acordo com Lajonquière e Tavares (1997); Lajonquière (2002); Martins (2005) e Voltolini (2007) aprende-se amando o saber e aqueles que transmitem o saber.

Lajonquière (2002) diz que o professor, ao ofertar seu ensino, alimenta o amor do aprendiz por ele, já que o aluno considera que o mestre sabe o que falta a ele (suposto-saber)¹³. Quando o mestre ensina, incute no aprendiz um desejo de saber mais sobre aquilo que agora (depois de saber da existência) passa a lhe faltar. Em outras palavras: o ato de ensinar faz saber, retrospectivamente, que não se sabia. O aprendiz supõe este saber no mestre, e oferta-lhe em troca disso o seu amor, num pedido de fazerem-se um. O que o aprendiz deseja é impossível por

¹³ Este conceito será desenvolvido no tópico deste capítulo que versa sobre a "Transferência".

dois motivos: se ocorresse, aniquilaria o desejo e; por outro lado, o mestre não pode dar o que de fato não possui. Ele, porém, sabe de qual tradição pode tomar emprestado, doando-o simbolicamente ao aprendiz, não atendendo à demanda dele e ao mesmo tempo, abrindo possibilidades para que ele entre numa existência humana.

A posição que o professor ocupa diante da criança é possibilitada pela dissolução do Complexo de Édipo, no qual ocorre a passagem dos afetos dos pais para outros adultos importantes (FERRARI, 2010; FERREIRA, 1998).

A partir de Lacan, o Complexo de Édipo é um processo que ocorre em determinado tempo, porém sendo estrutural, não se trata de uma experiência vencida pela pessoa, mas faz-se presente e atualiza-se nos laços que ela estabelece no presente. Assim, o laço primordial com a mãe, o pai e os irmãos desdobra-se e transfere-se para com os professores, os médicos, os analistas, os amantes, amigos, e filhos.

Segundo Freud (1923/2006), o Édipo implica que a criança se apaixone pelo genitor do sexo oposto e rivalize com o do mesmo sexo. A ameaça de Castração feita pelo pai possibilita o recalçamento e a identificação com o genitor do mesmo sexo. ? pela interdição paterna que a criança percebe que não é tudo para sua mãe e é tirada de seu sentimento de onipotência, tendo que achar outras soluções para seu desamparo, complexificando seu psiquismo. A ausência da mãe rompe a ilusão de completude e possibilita a ela desejar.

De acordo com Freud (1924/2006) é esta interdição que introduz para a pessoa a lei e a insere na cultura humana, mantendo uma ordem geracional. Diante da ameaça de Castração, a criança renuncia à pretensão de ser o objeto de amor da mãe, interioriza a interdição e passa a buscar corresponder aos ideais dos modelos identificatórios que se apresentam para ela ao longo de sua vida.

Lacan (1957-58/1998) põe o foco do Édipo na família e no social. Ele o desdobra em três tempos. No primeiro tempo o pai aparece de forma velada, inscrito na mãe. Para que seja capaz de lançar o seu bebê nesta posição a mãe precisa ter inscrita em si a dimensão da falta, tendo passado pela Castração, que a fez buscar a possibilidade de se completar no filho (LACAN, 1957-58/1998). Isso implica em imaginar o bebê como alguém separado dela, antecipando-lhe funções e ao mesmo tempo dando espaço e tempo, armando uma alternância em sua

presença, para ele comparecer com suas produções, que podem ser diferentes do que ela espera. Deste modo, a mãe é capaz de transmitir os significantes inconscientes do que significa ser um humano, a partir de determinada posição na sexualidade, contando com a Castração.

Da parte da criança, neste primeiro momento, ela deseja o desejo da mãe. Ao perceber que algo falta a ela, tenta posicionar-se como sendo exatamente isto. O significante do desejo da mãe está ligado ao significado do falo, que é o sentido das idas e vindas dela. Essa escolha da pessoa é limitada, uma vez que ela insere-se em uma cadeia significativa que foi começada antes de seu nascimento, podendo responder apenas a partir daí, apenas completando a frase (LACAN, 1957-58/1998).

A presença do pai não está relacionada à pessoa dele, mas a uma função que ele exerce (por isso ele é simbólico), sendo esta a de representar a lei da proibição do incesto. A mãe introduz para o bebê o desejo dela, que se desloca ininterruptamente, para outras coisas além dele, colocando-lhe um enigma: o que o Outro deseja? (LACAN, 1957-58/1998). Assim, de acordo com Millot (1987), o pai representa a quebra de uma relação dual da criança com a mãe, tornando-se garantia da introdução de um terceiro termo nela, e sendo esta função simbólica, qualquer pessoa pode exercê-la.

No segundo tempo do Édipo, ainda de acordo com Lacan (1957-58/1998) o pai faz-se preferir no lugar do filho, intervindo enquanto privador, detentor do direito sobre o desejo da mãe. O desvio do olhar da mãe, interditando o gozo, lança a criança na experiência da falta, impedindo seu acesso pleno à completude. Isso fá-la questionar-se acerca de sua identificação com o objeto de desejo da mãe.

Essa experiência faz a criança deparar-se com a Castração, que a leva a saber que o desejo materno está submetido à lei paterna. A mãe é vista como dependente deste objeto, do qual pode ser privada, ou seja, a criança passa a admitir que o Outro não tem, abrindo-se para a dialética do ter (que se traduz na pergunta: "Quem tem o falo?") (LACAN, 1957-58/1998). Ao deparar-se com o pai como razão das idas e vindas da mãe, rivaliza-se com ele, e o resultado é a agressividade. Lacan (1957-58/1998) diz que a pessoa deve posicionar-se quanto a aceitar ou não a interdição paterna.

No final deste período ocorre a substituição do significante do

Desejo da Mãe pelo significante do Nome-do-Pai¹⁴), produzindo a Metáfora Paterna (LACAN, 1957-58/1998). A partir da experiência da falta no Outro e em si próprio, a criança percebe que não há mais uma significação unívoca que diga de si. Quando aceita a substituição paterna, é capaz de realizar uma leitura das marcas recebidas a partir do crivo imposto pelo Nome-do-Pai, que instala um ponto de articulação, organizando o deslocamento significante e possibilitando uma significação em nome próprio (FRAGELLI, 2002).

O segundo momento do Édipo é condição para que a criança aceda à simbolização da lei, que marca o declínio do Complexo de Édipo. Esta substituição permite a simbolização quando a criança renuncia a uma satisfação imediata substituindo-a por algo que a representa. Como afirma Lacan, ao se perder a coisa, se ganha a palavra. Assim, a criança continua a nomear o objeto fundamental de seu desejo, porém agora metaforicamente, uma vez que ele se tornou inconsciente (DOR, 1989).

O terceiro tempo do Édipo é caracterizado pelo seu declínio, a partir do fim da rivalidade fálica. O pai, tido até, então, como privador é revelado em sua função como também submetido à Castração. A simbolização da lei paterna promove a perda simbólica do falo enquanto objeto imaginário.

Neste ponto, de acordo com Dor (1989), a criança necessita simbolizar a lei da interdição paterna. A relação daquela com o falo passa a ser definitiva com relação a esta nova dialética (do ter). O pai, segundo Lacan (LACAN, 1957-58/1998), não é mais o privador do objeto de desejo da mãe, ele é o detentor do suposto falo (ou dos atributos fálicos), implantado nele pela mãe, que o reinsere no lugar passível de ser desejado por ela.

O Complexo de Castração possibilita a um menino tornar-se homem e a uma menina, mulher. A criança renuncia a ser o falo para assumir uma posição sexuada na vida. Os dois têm de considerar não ter (ser castrados) no momento para aceder assumir esta posição no futuro. ? Nesse momento que ocorre a identificação, o menino como aquele que possui o pênis e a menina como a que não o possui, mas sabendo onde buscá-lo.

De acordo com Lacan (1957-58/1998) o pai serve de ideal de identificação para a criança, fundando o Ideal de Eu. Voltando a Freud (1923/2006)

14 Termo que subsiste no nível do significante que, no Outro como sede da lei, representa o Outro.

(que primeiro falou disso), a identificação com o pai, na dissolução do Complexo de Édipo dá origem ao Superego (ou Ideal de Eu).

O Édipo propicia a construção de um saber sobre si. A partir daí a criança está pronta para ser apresentada aos significantes escolares e abrir-se para outro tipo de relação (com os professores, por exemplo). De acordo com Freud (1923/2006), à medida que a criança cresce, o pai é substituído pelos professores e outras figuras de autoridade, exercendo a censura moral na forma de consciência.

O professor, oferecendo-se como modelo identificatório, possibilita a aprendizagem, visto esta se dar pelo desejo de querer parecer-se com aquele que se ama. Freud (2006p) diz que a identificação é o mais remoto modo de laço emocional com uma pessoa e decorre do fato de alguém tomar o outro como ideal, desejando assumir o lugar do objeto admirado. Isso implica em um sentimento de ambivalência com relação a ele, ao mesmo tempo de amor (admiração) e ódio (rivalidade).

O Édipo termina com a amnésia infantil, a partir do Recalque Secundário (ou recalque propriamente dito). A criança deixa em espera a questão da sexualidade, entrando no período de Latência, retomando as questões de escolha sexual e identificatória apenas na adolescência.

O aluno transfere ao professor esta mesma relação: num primeiro momento, idealiza-o e, ao perceber que ele não corresponde as suas expectativas, passa a criticá-lo, especialmente queixando-se pela preferência, uma vez que na escola ela se depara justamente com sua não exclusividade no amor do adulto (FERRARI, 2010; FERREIRA, 1998).

Assim, segundo Ferrari (2010) o aluno busca ser reconhecido pelo professor. Isto é, em última instância, busca o amor dele. Kupfer (2010) diz que o professor, ao aceitar colocar-se como objeto ao qual se liga o amor do aluno, sem renunciar as suas próprias certezas, possibilita ao aluno a construção da autonomia e de novos saberes. Assim, inconscientemente, o professor transmite ao aluno o amor pelo saber, a partir de seu próprio.

Os professores com os quais temos realizado nossos encontros se deparam com crianças cuja constituição subjetiva possui alguns percalços, em que tais operadores não se inscreveram no tempo em que deveriam. A maioria delas não passou pelo Édipo, estando fora do desejo parental, ou presa ao desejo materno,

sem a interdição paterna. Nesses casos, a escola (enquanto instituição) e o professor (enquanto seu representante encarnado), assumem uma posição de grande importância diante da criança, que é a de realizar uma separação e oferecer-lhe uma outra possibilidade. Por outro lado, os professores encontram neste processo muitas dificuldades, posto que são personagens ativos de uma cena que já deveria ter ocorrido, devendo suportar sentimentos de rivalidade por parte dos pais, choros e atuações de angústia por parte das crianças e dos pais, desorganizações psíquicas, auto mutilações, agressividades, para o que sua formação profissional não os capacitou.

Assim, consideramos de maior importância oferecer-lhes um suporte, a fim de entenderem o que se passa, e poderem lidar de forma mais tranquila com tudo isso. Possibilitar-lhes conhecer o que se passa por trás destas cenas ajuda-os a desidentificar estes elementos com relação a sua própria pessoa (o que se verifica muito recorrentemente nas falas dos professores: “agora ele não gosta mais de mim, chora ao me ver, me morde...”) e colocá-los em outra perspectiva. Interessa ao professor saber que o amor (ou o ódio, no caso, que é apenas o reverso dele) não é direcionado a ele, mas ele representa a possibilidade de a criança separar-se dos pais. Aceitando colocar-se neste lugar de direcionamento do amor (ou ódio), ele abre a possibilidade de a criança passar a realizar outros modos de relação com o outro, mediados pelas leis da cultura.

Este processo todo dá possibilidade à criança de inserir-se no mundo de forma desejante (não mais a partir do que se espera dela). Neste ponto, começa a aparecer uma outra dimensão desta discussão, que será abordada no tópico abaixo: a do Desejo.

4.1.2 A Consideração do Desejo na Aprendizagem

Foi possível verificar, ao longo desta exposição, a importância da entrada do desejo na constituição subjetiva de uma criança. O desejo tratado aqui não se identifica com um esforço de vontade ou com um querer. Falamos acerca do Desejo inconsciente, tematizado longamente por Freud, no seu livro “A Interpretação dos Sonhos” (1900/2006). Os desejos inconscientes permanecem sempre ativos, são caminhos que podem sempre ser percorridos toda vez que uma quantidade de

excitação se serve deles. Nas palavras de Freud:

Os desejos inconscientes partilham o caráter de indestrutibilidade com todos os outros atos anímicos verdadeiramente inconscientes, isto é, que pertencem apenas ao sistema inconsciente. São vias estabelecidas de uma vez por todas, que jamais caem em desuso e que sempre que uma excitação inconsciente volta a catexizá-los, estão prontos a levar o processo excitatório à descarga (p. 520).

Assim, os desejos inconscientes estão sempre em estado de alerta, buscando um meio de se expressar. Para acessar a consciência, ligam-se a pensamentos oníricos do Pré-Consciente. Quando surge a oportunidade de se aliarem a uma moção do consciente, transferem sua grande quantidade de energia para esta.

Freud (1900/2006) toma o sonho como um fenômeno exemplar para explicar o funcionamento do inconsciente. Para ele, o sonho é uma realização de desejo, ou seja, uma revivência das moções pulsionais e dos métodos de expressão de que dispunha na infância, já suplantadas. O desejo representado no sonho é infantil. Nos adultos, origina-se no inconsciente; nas crianças, em quem ainda não há divisão ou censura entre o pré-consciente e o inconsciente, ou em quem esta divisão está apenas se instituindo gradualmente, trata-se de um desejo não realizado e não recalcado da vida de vigília. Além dos sonhos, os sintomas também são realizações de desejos, sendo formados por duas forças dos diferentes sistemas envolvidos no conflito, convergindo numa única expressão.

De acordo com Roudinesco; Plon (1998), entre os sucessores de Freud, somente Lacan conceituou a idéia de desejo a partir da tradição filosófica, definindo-o como a expressão de uma cobiça ou apetite que tende a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão. Com essa definição ele diferencia desejo de necessidade. O desejo provém, então, do ideal de completude, o qual nunca se efetua (porque de fato não existe), ficando a impressão de que algo falta porque foi perdido, pondo-a em movimento.

Assim, para que se dê espaço para o desejo, é necessário contar com a dimensão da falta. Ou seja, além da demanda (desejo materno), que entre um a mais (o pai), que tira o bebê daquela, lançando-o na dimensão da impossibilidade, de uma inadequação com relação ao desejo da mãe. Aquilo que deixa a desejar

permite à criança desejar, ao abrir-se para ela a dimensão de que não basta apenas ser, é necessário fazer para existir no mundo dos homens.

Da mesma forma, é importante que pais e professores demandem que as crianças aprendam. Porém, para que isso seja viável é necessário que surja nela o desejo de aprender (SOUZA, 2007). Freud (1905a/2006) diz que a pulsão de saber mobiliza a busca pelo saber. Não são interesses teóricos, mas práticos, que põem em marcha a atividade investigativa na criança, estando ligada às experiências e questões sexuais infantis. Todas as perguntas que uma criança faz provêm de duas fundamentais: acerca da origem e do fim das coisas, que afinal dizem respeito ao desejo dos pais.

Kupfer (2010) desenvolve essa questão dizendo que tal busca situa-se em relação ao lugar da criança neste desejo, sobre o qual ela se questiona e os põem em questão. Assim, a pergunta que leva ao movimento investigativo, refere-se a uma outra: “qual é a minha origem no desejo de vocês?, por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?” [...] (p. 81). Tais investigações dizem respeito à necessidade da criança de definir seu lugar no mundo sexuado, tendo que fazer uma escolha e encontrar seu lugar na sociedade, com um papel e funções a desempenhar.

Freud (1905a/2006) considerava que tais questionamentos se iniciavam com o nascimento de um irmão.

A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chegada conhecida ou suspeitada de um novo bebê, assim como o medo de que esse acontecimento traga consigo a perda de cuidados e de amor, tornam a criança pensativa e perspicaz. O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância com essa história do despertar da pulsão de saber, é do enigma acerca de onde vêm os bebês (p. 183).

Porém, a partir do paradoxo de que, mesmo os filhos únicos passavam por tal experiência, ele busca no fenômeno algo mais estrutural e chega ao “Complexo de Édipo” (na verdade seria, então, a constatação da perda do amor exclusivo da mãe, ao deparar-se com o fato de que ela busca outras coisas, deseja, ou seja, falta, sendo, portanto, castrada) (KUPFER, 2010).

Bacha (2003) diz que a descoberta de que não é o objeto de desejo da mãe provoca na criança a sensação de ser traída e o desmoronamento das

certezas, instalando as dúvidas acerca do amor parental por ela e seu lugar no mundo, provocando ao mesmo tempo, uma queda de sua posição de onipotência (e dos ideais).

Freud (1905a/2006) coloca que as questões surgem com a descoberta da diferença sexual anatômica. Esta constatação dá lugar a uma angústia, denominada por ele de “angústia de Castração”. Os meninos ficam com medo de perder o falo e as meninas sentem-se em desvantagem por não o ter. A angústia provém da ressignificação das perdas anteriores, devido a esse novo sentimento de perda. Cria-se para a criança a dimensão de uma falta estrutural e ela tem de se posicionar na sexualidade, baseada nas referências que teve com os pais: ser homem ou mulher. Porém, devido à angústia proveniente da falta estrutural (e da falta de representação, pela carência do aparato e estrutura necessários para saber, de fato, o que é uma relação sexual) a criança rodeia e bordeja a questão elaborando por meio da construção do que Freud denominou de “teorias sexuais infantis”.

As teorias sexuais infantis ocorrem por volta dos 5 aos 7 anos. São consequência do desenvolvimento sexual normal das crianças, as quais, mesmo com todas as distorções, denotam um saber muito superior ao concebido pelos adultos. A partir do desconhecimento do papel fecundante do sêmen e do órgão genital feminino, as crianças formulam teorias mirabolantes acerca da concepção e nascimento dos bebês, a partir de sua pergunta acerca de seu lugar no desejo parental (FREUD, 1905a/2006).

Tais investigações mobilizam a curiosidade da criança no decorrer de toda a infância e são recalçadas ao final do Édipo, quando ela entra no período de Latência. O psicanalista (1905a/2006) afirma que as crianças abandonam as investigações sexuais por frustração. Então, a energia das pulsões sexuais infantis é desviada dos objetos sexuais para outros objetos. Este processo é denominado por Freud (1905a/2006) de Sublimação, que ocasiona um aumento da eficiência psíquica e é a base para a construção cultural humana. Ele (1908/2006) diz que é este desvio o responsável pela construção dos bens culturais, uma vez que as pulsões possuem a capacidade de conservar sua energia frente ao deslocamento de seus objetivos. Ele denomina, então, de Sublimação a “capacidade de trocar seu objeto sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro” (p. 174).

A energia voltada para tais investigações, quando é desviada para objetos não-sexuais, impele as crianças a continuar perguntando; é isso que constitui a “pulsão de saber”. Já a “pulsão de domínio” está presente no desejo de perseguir, capturar e dissecar o que desperta interesse, o que pode ser interpretado como uma agressividade ou sadismo, mas que na verdade é a curiosidade, que leva a conhecer o que se trata aquilo que desperta o interesse. Ele destaca que, da interpretação que o adulto faz destes atos da criança, dependerá o modo dele agir com relação a ela. Consideramos por isso que seria importante os professores saberem, então, do que se tratam tais atos. Já a “pulsão de ver” está presente na fantasia da cena primária (da relação sexual entre os pais), a qual ele diz que é um elemento central na constituição da sexualidade infantil; é nesta que criança representa sua origem e identifica-se com uma das personagens da cena. A pulsão de ver, ao ser sublimada, após associar-se com a pulsão de domínio, transforma-se em pulsão de saber.

A partir das teorias sexuais infantis, a criança faz a versão pessoal de sua história, apropriando-se dela. “A atividade intelectual sublimada, além de ser um destino aceitável para a agressividade é, também, promessa de unificação em uma identidade que a fragmentação pulsional não pode dar” (p. 181). Assim, se por um lado a escola formal gera mal estar (enquanto ponto de tensão do ser individual com a cultura), é ela quem possibilita, a partir da oferta de conhecimentos e do exercício intelectual, uma via para a elaboração de tais questões.

Lacan diverge de Freud com relação a este conceito, e diz nunca ter encontrado a pulsão de saber. Diz, pelo contrário, que o humano tem paixão pela ignorância (MILLER, 1997). Considera trata-se de um desejo, derivado da pulsão escópica (presente na curiosidade infantil), de ver o sexo do Outro. Assim, para ele, não se trata de uma pulsão específica, mas de um “desejo de saber”. Ele diz que é um desejo problemático, por ser atravessado pelo obstáculo de saber da Castração.

Vincent (1998) coloca que o que mobiliza as crianças a quererem saber é o mistério que envolve o fato de a mãe ter satisfação com algo, ou alguém além dela. Assim, a origem do desejo de saber está nas teorias sexuais infantis, que se articulam a partir de um ponto-chave: a Castração da mãe. A fim de defender-se do risco de engolimento provocado por esta hipótese, a criança bordejia este buraco com letras. Ela diz que tais letras são apreendidas pela criança muito antes da

aprendizagem formal escolar e pode inclusive competir com elas.

Por outro lado, os objetos de conhecimento oferecidos pela escola também podem e devem entrar neste lugar para que sejam vistos como interessantes pela criança. Caon (1999) afirma que o objeto de aprendizagem (ou conhecimento, termo utilizado por nós) pode ser colocado neste lugar de “objeto a”, não sendo então indiferente para a aprendizagem saber em qual destas versões ele venha a se transfigurar. Quando ele assume este lugar, o desejo se insere na aprendizagem, e esta acontece espontaneamente, com uma postura ativa do aprendiz, uma vez que a satisfação está no próprio ato de apre(ender), não necessitando de recompensas externas. Tal desejo pode ser vivido pela pessoa como um sentimento amoroso e atrativo ou odioso e repelente.

Segundo esta concepção psicanalítica lacaniana, o desejo de aprender está então relacionado à constituição subjetiva da pessoa; para que opere, ele necessita encontrar-se com o “desejo de ensinar”, proveniente de uma pessoa cujo desejo tenha se atrelado ao objeto “de que o outro aprenda”. “O desejo de ensinar” é o dispositivo principal de ativação e reconhecimento do desejo de aprender no aluno” (CAON, 1999, p. 29). Quando isto ocorre, ao professor se atribui a condição de “objeto a”¹⁵, causador do desejo de aprender do aluno. Contudo, é importante salientar que não se trata do amor do aluno pelo professor. O aluno tem seu desejo despertado pelo desejo do professor na busca do objeto de conhecimento. O “objeto a”, no caso da aprendizagem, seria ao fragmento da verdade representado pelos objetos do conhecimento acumulados pela humanidade.

De acordo com Caon (1999), a pulsão de saber e o desejo de aprender estão presentes no que denomina o senso comum de curiosidade e paixão de aprender e conhecer.

Posteriormente, Lacan desqualifica o desejo de saber, discorrendo sobre sua dependência para com o desejo do Outro (QUINET, 2004). O saber é construído em forma de metáfora, frente à demanda do Outro, a partir do qual se realiza a estruturação subjetiva. Faz uma referência ao pai, que se comporta como um ponto de ancoragem para a criança, a partir do qual ela se organiza. A diferença

15 O “objeto a” é considerado a maior contribuição de Lacan à Psicanálise; é objeto que a pessoa supõe que completaria sua falta. Ele porém é feito de uma realidade ilusória. Desta forma, causa desejo, incitando a pessoa a buscá-lo, sem encontrá-lo de fato, mas mantendo a ilusão de um dia vir a fazê-lo, pondo-a em movimento na vida.

entre cada estrutura clínica é o estatuto deste saber (LIMA; NAKAGAWA, 2011). Construído este, em forma de uma defesa, o Eu nada mais quer saber disso.

De acordo com Quinet (2004), os obstáculos ao saber situam-se nas defesas do Eu contra a Castração (recalque, desmentido ou foraclusão). Na neurose, a resposta construída passa pela suposição de um suposto saber, na ilusão de que ao menos um saiba lidar com a demanda do Outro. Ocorre uma divisão entre o saber inconsciente e o Eu, existindo nela uma paixão pela ignorância (já que há um que sabe) (LIMA; NAKAGAWA, 2011). Isso é verificado na análise, na qual o analista ocupa a posição de suposto saber, e é isso que permite o estabelecimento da transferência. Lacan coloca que o paciente busca ajuda porque quer livrar-se de seu sintoma, porém sobre este nada quer saber. O paciente vai à análise em busca de um saber que supõe que o analista tenha acerca do que fazer com o seu sintoma (MILLER, 1997; ALBUQUERQUE, 2011). Justificado em Freud, Lacan fala do amor de transferência, no qual, ao invés de se pôr a trabalhar para vir a saber de si, o paciente se ocupa do analista, dizendo que ele se torna obstáculo à associação livre (MILLER, 1997).

Lacan (1964/1985) coloca que o amor permite à pessoa permanecer na ilusão de que o outro tem aquilo que lhe falta, e o impede de saber acerca desta falta. O desejo do analista, por sua vez, opera como amor de transferência, sem responder a ele, viabilizando, dessa forma, a passagem da paixão, pela ignorância, ao amor ao saber. Ao final de uma análise, a pessoa tem acesso ao seu saber inconsciente. Como para a Psicanálise o Sujeito é ali onde não sabe, é necessário destituir-se de todo o saber consciente, para saber do Inconsciente. Trata-se da verdade do Sujeito, o *qyak* se refere ao sexo, podendo ser apenas parcialmente apreendida (ALBUQUERQUE, 2011).

Por outro lado, de acordo com Bilate (2010), o desejo do aluno está implicado na aprendizagem na busca de um saber. Se este desejo não existe, não é possível que o processo aconteça. Lajonquière (2002) complementa que o saber só é passível de ser transmitido por meio do desejo.

Finalizando, pudemos verificar, ao longo deste tópico, o momento da constituição subjetiva e o que precisa ter ocorrido a fim de que a criança esteja pronta para ser inserida no ensino formal. Isso diz respeito à passagem desta posição de importância ocupada pelos progenitores para a figura do professor. Isso

acarreta vários desdobramentos na relação que se estabelece, então, desde uma extensão da família para dentro da escola, até casos de rejeição. Assim, de qualquer forma, o Inconsciente atravessa o espaço escolar, e seus profissionais (mais exatamente o professor) têm de lidar cotidianamente com essas questões, saibam disso ou não.

Com relação aos professores destas crianças, uma vez que elas adentram na escola sem este processo ter se completado, e sem que tivesse havido espaço para a falta estrutural, a dimensão do desejo e da pulsão de saber não se fazem presentes. Tais crianças não se depararam com a dúvida do amor materno e não tiveram de haver-se com a construção de um saber a partir disso, na busca de um lugar no mundo, já que este está dado e não é questionável. Vemos então, angustiarem-se frequentemente os professores pelo fato de seus alunos não terem curiosidade, não se interessarem pelos objetos de conhecimento oferecidos no espaço escolar. Que fazer diante disso?

Consideramos que o professor tem ferramentas para fazer algo, a partir de si mesmo e da cena que se arma entre ele e o aluno. A entrada na escola, conforme foi dito, se dá como um fato que pode desestabilizar este sistema. A posição que o professor ocupa diante dessas crianças é de primordial importância. Passaremos, então, a pesquisar em que os conceitos psicanalíticos podem nos ajudar a entender a segunda personagem da cena: o professor.

4.2 A POSIÇÃO DO PROFESSOR

Como o professor também passou por este processo de constituição subjetiva, ele é um ser desejante. Assim, o processo se dá na relação de desejo entre o professor e o aluno. De acordo com Araújo (1993) e Bilate (2010), o desejo se apresenta no laço entre o professor e o aluno, de forma similar a que ocorre na relação entre o analista e o analisando: é a partir do desejo do analista que o desejo do analisando pode aparecer. Da mesma forma, podemos dizer que o desejo do aluno só terá espaço para aparecer e ser direcionado aos objetos de conhecimento se o professor, tendo seu desejo implicado neles, direcionar para eles o olhar do aluno. Isso é corroborado por Lacan (1953-54/1986), que diz que o pensamento se constitui na relação com o Outro e o desejo do Sujeito é primeiro o desejo do Outro.

De acordo com Roudinesco; Plon (1998a), o termo Outro abarca, em Lacan, ora a relação do Sujeito com a exterioridade, ora sua relação intrassubjetiva com o desejo. O pai seria seu representante, no exercício de sua função, enquanto o lugar de representante da lei, que interdita o incesto e faz a criança ingressar em um universo simbólico. Assim, o Outro para Lacan não é uma pessoa, mas um lugar simbólico, que é representada sucessivamente pela linguagem, pela cultura, pelo social e pelo Inconsciente – lugar onde o Sujeito irá constituir-se (AZENHA, 2005; BRAGA, 2007).

Na sessão “Para além do imaginário, o simbólico ou do pequeno ao grande outro” dentro do Seminário “O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise” (1954-55/1992), Lacan diz que o Outro (A) é aquele que fala. Não se identifica com o eu (a) em torno do qual centra-se a relação imaginária ao outro, no qual o Sujeito se reconhece. Lacan diferencia o pequeno outro, que é o eu, imaginário, e o grande Outro, que executa a função da fala. Já no texto “Proposição de 9 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola”, ele (1967/2003) diz que o Outro é o lugar da operação da linguagem.

Para Roudinesco; Plon (1998a), Lacan fez esta diferenciação por considerar radicalmente, fundamentado em Freud, que o Inconsciente é uma outra cena, que escapa à consciência, divergindo do campo de estudo das relações duais da psicologia. Após 1949, quando adota definitivamente o Simbólico em seus estudos, passa a usar este termo para designar a determinação do Sujeito por uma ordem simbólica, que denominou como “o lugar do Outro”.

Lacan (1954-55/1992) diz que o Sujeito (S) fala sem saber o que diz, pois o Outro o atravessa, impondo-lhe um desejo cujo objeto sempre lhe escapa. ? passível de ser apreendido no sonho, durante o qual comparece como algo absoluto, para além de qualquer intersubjetividade.

O eu se forma a partir de uma relação de identificação com seu semelhante (a'). Já o Sujeito é algo que está além disso, não se encontra nele uma identidade; ele impõe um descentramento do semelhante, uma relação de alteridade total. Forma-se no confronto com um sistema organizado que Lacan denomina de “muro da linguagem” (p. 308), impossível de ser acessado de forma direta. Esta determinação a partir de uma estrutura dada implica o fato da gênese do Sujeito se dar na sua alienação a esta, a partir da relação com o outro, o que faz com que

sempre algo de si lhe escape.

No seminário sobre “Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise” (1964/1998), Lacan afirma que o significante é produzido no campo do Outro, surgindo o Sujeito de sua significação, ou seja, o Sujeito recebe o significante do Outro e cria significação para ele.

Lacan (1954-55/1992) coloca que o Outro determina o Sujeito de um modo que lhe impossibilita agir ao acaso e, também, de acordo com o planejado, funcionando proveniente de uma “inércia simbólica” (p. 239). Esta dimensão simbólica representa e organiza o Sujeito, independente de suas características particulares. O Sujeito está em diversos planos, representando-se a partir da posição que pode vir a ocupar na estrutura. Esta trama está estabelecida antes dele, proveniente dos pactos que os humanos travam, que os liga e organiza, estabelecendo funções, lugares e atribuições. ? o Édipo a inscrição fundante desta estrutura e que traça o destino do Sujeito, sem que o Eu o saiba.

De acordo com Roudinesco; Plon (1998a), desde 1957, o termo “Outro” passa a designar esta “outra cena”, inconsciente freudiano propriamente dito, colocando aí desde então, a dimensão da palavra e do desejo inconsciente como construtor da identidade e sexuação da pessoa. Ele traz logo em seguida o conflito no qual o desejo posiciona o Sujeito, não dando garantias de realização, ao contrário, apontando a falta.

Voltolini (2007), partindo daí afirma que o humano aprende a partir do desejo (do Outro), não com o objetivo de se adaptar ao mundo, mas para inserir-se nele.

O desejo apontado aqui no laço professor-aluno perpassa na verdade toda a relação de um adulto com uma criança. De acordo com Lajonquière (2002, p. 141), “todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima”. A grande questão é: O que fazer com este desejo?

Petri (2003), baseada em Freud, diferencia o professor do analista, a partir deste posicionamento no desejo. Diz que a função de ambos é a de auxiliar a criança a executar o domínio do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, utilizando-se para isto da transferência. A semelhança acaba aí: enquanto o professor assume o lugar no qual a criança o coloca, como modelo de identificação (Ideal de Ego), o analista furta-se de ocupar este lugar, buscando destituir este ideal.

Esta diferença pode ser delimitada a partir de duas éticas distintas, a da educação que se pauta na do Ideal do Ego (ou superego), e a analítica, que aponta para a Castração (e o Desejo).

4.2.1 Ética da Educação: O Ideal do Ego (Ou Superego)

Para falar acerca desta ética, delimitaremos num primeiro momento, baseados em Freud (1923; 1930; 1940/2006), a formação do Superego (ou do Ideal de Ego). Conforme já foi abordado em outro ponto (“A posição do aluno: a aprendizagem do amor”), o Superego se forma a partir da identificação da criança com o pai, no fim da infância; antes dele quem desempenha o papel de conter as pulsões da criança são os adultos de importância, os educadores. Estes são considerados pela criança como portadores de uma natureza mais elevada, temida e admirada. Por seu desamparo e extrema dependência do adulto, a criança tem medo de perder o amor deste e, então, se submete a sua influência. Conforme a criança cresce, o papel dos pais é ocupado gradativamente por outros adultos em posição de autoridade (como é o caso dos professores), que dão continuidade à função de censura, e a cobrança de atingimento dessa meta. Posteriormente, esta autoridade é internalizada na forma do Superego. Este, também, abarca uma formação contrária a esta identificação, devido a sua missão de reprimir o Complexo de Édipo. Para isso, ele toma emprestada a força do pai, retendo o caráter dele e dominando sobre o ego, na forma de uma consciência, ou de um sentimento inconsciente de culpa (FREUD, 1926; 1930; 1940/2006).

Assim o Ideal de Ego é o que se espera de mais nobre do ser humano, o conjunto das qualidades dos pais, bem como os padrões morais e de classe e as disposições da raça e cultura herdadas. Manifesta-se na vida adulta nas formas de religiões, moralidade e senso social, encontrando, desta forma, um paralelo no Superego de uma civilização. Aí, ele se expressa na forma de ideais e exigências que estabelecem uma determinada ética. Desta forma, a ética do Superego é considerada por Freud a tentativa da civilização alcançar o que não foi possível por meio de todas as outras formas culturais. Ela, porém, não considera a indestrutibilidade da tendência agressiva no humano, postulando uma ordem que não é passível de ser obedecida homoganeamente. Parte de uma crença de suposto

controle da vida pulsional humana, o que para Freud não é possível, pois provoca como resultado revolta, neurose ou infelicidade (FREUD, 1930; 1940/2006).

Freud (1925/2006) (1914b/2006) diz que toda educação exige que o adulto (pais e substitutos) tenha desejo com relação à criança, ou seja, que aceite colocar-se em posição de objeto de identificação, influenciando diretamente na formação do Ideal de Ego dela. No caso específico do professor, de acordo com Di Ciaccia (apud PETRI, 2003), este autentica a cadeia significativa (atrelando-a aos significados oferecidos pela cultura), auxiliando a criança a construir-se como Sujeito de desejo, ao oferecer-se como modelo de identificação ou instrumentos para esta construção (objetos de conhecimento).

Esta é uma posição de importância no caso dessas crianças. O professor, enquanto figura privilegiada de Outro encarnado pode demandar a elas de um lugar diferente daqueles com o qual ela está habituada. Assim, ele pode fazer uma função de antecipação de funções que ela ainda não é capaz, mas que, ao ser lançada por “um desejo não anônimo¹⁶” neste lugar, pode vir a responder de modo diferente. Este é um fato que nos surpreende cotidianamente na clínica, quando as crianças começam a freqüentar a escola e passam a cumprir expectativas que a família não esperava e muitas vezes nem nós.

Porém, com esta ética se incorre no risco de abusar de tal posição de prestígio, impondo-se a realização desta identificação no real, o que na verdade deveria ficar no campo do ideal (como um norte para se seguir, mas que não se realiza de fato).

Petri (2003) coloca que as instituições (como a escola, no nosso caso em específico) baseiam sua organização e modo de operar em referências ausentes, nas quais as pessoas falam em nome de um conhecimento com o qual não se implicam e reduzem o outro a um objeto. Elas funcionam regidas por um ordenamento ditado por parâmetros históricos, políticos ou religiosos, fazendo referência a uma lei (em termos psicanalíticos, em um interdito, uma função simbólica ou paterna). Esta age como função moderadora e pacificadora em relação ao individual e ao coletivo, ao regular as relações, promovendo o laço social e as identificações. Por outro lado, esta posição inscreve a ética da não-Castração,

16 O desejo parental diverge do desejo do professor. Esse não tem de ser com relação à criança, mas com ato de ensinar. Esta idéia será mais bem desenvolvida ao longo deste tópico, quando falamos da “Contraposição da ética psicanalítica”.

colocando o Outro completo, sem furos, como se pudesse ter controle e explicação para tudo.

Mendonça Filho (1998) diz que as técnicas educacionais escolares têm tentado obter o controle sobre este processo, para que a mensagem emitida pelo professor seja recebida pelo aluno com o mínimo de perda possível. Ela parte do pressuposto de que a transmissão do conhecimento é algo completamente passível de controle e avaliação. Quando isso não ocorre, busca-se a explicação em um *déficit* ou desajuste dos envolvidos no processo (o professor ou o aluno), e a psicologia tem contribuído, e muito, para corroborar tal explicação. “Na realidade, a idéia de que possa existir um saber do qual o 'eu' nada sabe, não sujeito ao controle, isto é, a noção de Inconsciente, é ainda tomada como estranha ao campo da educação” (p. 74).

Petri (2003) denomina a educação escolar pautada por esta ética de “educação ideal” e diz que ela não deixa espaço para o imprevisto, colocando o aluno no lugar de objeto, a completar a falta no Outro. Lajonquière (2002) aponta que ela tem-se transfigurado em práticas que vêm dificultando o próprio processo educativo e a denomina de “discurso (psico)pedagógico hegemônico moderno”.

O autor diz que ele parte do ideal de uma adequação natural entre a intervenção do adulto e o estado infantil. Este tipo de postura tem uma implicação que se pauta pelo ideal de poder ter controlar o processo educativo, como se houvesse uma correspondência entre a intenção, a ação do adulto e o efeito sobre a criança. Dentro desta lógica, tudo o que sai do planejado é tomado como fracasso escolar.

Segundo o autor, este discurso rechaça a impossibilidade estrutural na relação entre o adulto e a criança. Um adulto, em face a uma criança, depara-se com sua própria infância recalçada, vendo refletido nela o ideal que lhe falta: A possibilidade de vir a ser um adulto potente no futuro. A educação só se torna possível quando ele é capaz de separar as duas, o que implica reconhecer seu desejo (e ao mesmo tempo impossibilidade) recuperar algo que supõe ter havido em sua própria infância.

Lajonquière (2002) afirma que a educação ideal está atrelada à ilusão de uma suposta superação do mundo adulto por parte da criança, de educá-la em nome de suas supostas necessidades futuras. Quando tenta predizer o futuro da

criança (que supostamente deveria ser de sua criação e é imprevisível), o adulto se refere na verdade a sua restituição narcísica. Isso tem como consequência privada de ser Sujeito de sua própria história.

Assim, é pedido à criança que encarne no real algo que é do ideal, na crença da realização do desejo, e não em sua manutenção (justamente por sua impossibilidade). O olhar do professor, estando focado na sua própria restituição narcísica, e colocando a criança neste lugar, passa a referir sua relação com ela em nome do amor e não mais da dívida.

Esta lógica denota uma inversão de papéis, em que o professor tenta ganhar a simpatia da criança por meio de prêmios e recompensas. Antigamente eram os alunos que se esforçavam por demonstrar seu amor e tentar conseguir o do professor. Desta forma, o professor não se põe em condição de ser respeitado pelo aluno, por possuir um saber-fazer, mas de ser amado, o que implica a renúncia do ato educativo.

Este é um fato que se encontra presente, recorrentemente, no discurso dos professores, que dizem ter escolhido a profissão por gostar de crianças. Ou seja, sua relação de amor não é com o ensino. Isto tem mais um agravante em se tratando das crianças que atendemos. O desejo de trabalhar com elas muitas vezes está atrelado a questões pessoais dos professores, o que problematiza sua relação com elas. Muitas vezes encontramos professores que equipam as crianças a filhos com algum diagnóstico similar e passam a atuar com elas a partir do saber que construíram em sua relação parental, e não profissional. Assim se repete no ambiente escolar o mesmo tipo de vínculo que a criança estabelece com sua família, de dependência por parte da criança e onipotência por parte do adulto. Algo que ocorre muito nas salas ou escolas especiais, onde impera a certeza do profissional em detrimento de uma escuta da criança.

Exigir que a criança encarne os ideais que ela carrega não deixa o intervalo necessário que possibilite a ela o deslocamento da demanda educativa. Lajonquière (2002) nos lembra que a educação só é possível a partir de uma denegação da demanda. Ou seja, é necessário que um adulto implicado na educação de uma criança demande algo dela, mas deixe implícito que depende dela ser atendida ou não. Desta forma ele abre para a criança a possibilidade de inscrever uma diferença e recuperar para si o desejo inscrito no ato educativo.

No caso da educação escolar, a partir desta ética do Ideal do Ego, que subjuga a criança ao seu próprio desejo de restituição narcísica, o professor assume uma posição de ideal normatizador, contra o qual não cabe contestação nem relativização. Esta postura não deixa espaço para o desejo do aluno, o que pode refletir na aprendizagem de conteúdos, espelhando o que é ensinado pelo professor, porém não será desenvolvido o pensamento independente. Nas palavras de Kupfer (2007), esta ética coloca o aluno no lugar de objeto (manipulável).

De acordo com Millot (1987), Freud coloca que a ética não é do ideal, é do real. Que a verdadeira moralidade não consiste numa busca de um ideal elevado, que se baseia numa ilusão e num desconhecimento. Esta é irrealizável e leva o eu a exigir de si mais do que pode.

Lajonquière (2002) coloca que, diante dos impasses enfrentados, a educação escolar se queixa de que não ter sido eficaz. Kupfer (2007) diz que não é possível à Psicanálise furtar-se da responsabilidade advinda da transferência dos professores para com ela. E que ela pode dar sua contribuição questionando o pragmatismo, a sistematização e o controle da Ética da educação.

Para modificar o quadro atual consideramos necessário um atravessamento da ética da Psicanálise na Ética da educação. A esse respeito Lajonquière (2002) propõe

uma educação que longe de ser – como pensa a (psico)pedagogia moderna – o resultado de um “ajuste ao meio” atual ou futuro, graças ao desenvolvimento de um saber natural contido na origem, é, ao contrário, o efeito da *produção de um lugar* numa história para um Sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado (p. 49).

4.2.2 Contraposição da Ética Psicanalítica

A ética psicanalítica provém do posicionamento de um analista diante de um analisando. Tal relação implica o desejo do analista, porém este não conduz o trabalho. Freud (1940/2006) diz que o analista dirige o paciente não pela via de seu próprio desejo, mas levando-o a encontrar-se com o próprio desejo. E que o analista não leva o paciente a seguir seus próprios ideais, mas o faz encontrar-se com “sua própria natureza”. Assim, segundo esta ética, furta-se a

responder do lugar de saber, mostrando ao analisando que isso implica uma construção, a partir das marcas presentes em si próprio.

Freud (1914b/2006 e 1900a/2006), baseado na relação entre o analista e o analisando, alerta o professor para não perseguir seus ideais servindo-se das crianças. Assim, a partir da posição ética do psicanalista apresentada por Freud, pensaremos também no atravessamento da Psicanálise para o posicionamento do professor diante do aluno.

Pela hipótese do Inconsciente é necessário admitir que não é possível um controle total sobre o que se diz, nem prever como o que é dito é recebido pelo ouvinte. O certo é que o que é dito e como é dito acarretará efeitos, os quais fogem ao controle daquele que fala (MONTEIRO 2008; KUPFER, 2010). Isso ocorre na educação, na Psicanálise e no governo, por isso Freud afirmou que os três são da ordem do impossível. Por outro lado, segundo Lajonquière (2002), Freud, ao afirmar que educar estava entre as profissões impossíveis, não quis dizer que não seja possível constatar que tenha havido uma educação posteriormente, mas que não é possível uma garantia anteriormente. E que ela só é possível quando falha o ideal do qual parte, o de fabricar pessoas idênticas àquele que educa.

Essa postura não diz respeito a uma omissão do professor, mas a uma sustentação do desdobramento da diferença existente na origem do processo. Ou seja, ele deve aceitar que o resultado pode ser diferente daquele que é idealizado no início.

Petri (2003), baseada nos trabalhos de Seynhaeve e Vanderveken (1994) – psicanalistas da escola Curtil para tratamento de crianças psicóticas – pensa o atravessamento da ética psicanalítica na educação, dentro de uma instituição para o tratamento de crianças psicóticas (que segundo ela, teria algo de educativo). ? possível, porém extrair do que ela desenvolveu e concluiu, uma contribuição da Psicanálise para as instituições educacionais e os professores de crianças, de forma geral.

De acordo com a autora, a Psicanálise (a partir da ética do psicanalista), ao ser introduzida neste discurso, modula o normatizador da instituição, abrindo espaço para o singular. Ela vai no sentido contrário ao do discurso da totalidade, inscrevendo (não na instituição, mas nas pessoas dentro dela) a Castração. Essas pessoas admitiriam ser despossuídas do saber total,

fazendo referência à instância paterna. A ética psicanalítica aponta para o singular e para a impossibilidade. Esta última diz respeito à não correspondência entre o desejo de um e a demanda do outro. “A ética da Psicanálise permite o reconhecimento da absoluta solidão do Sujeito, que nenhum objeto de amor pode obturar, se pretende desejar e inventar a vida” (p. 120).

De acordo com Petri (2003), a Psicanálise propõe um Ideal de educação, ao fazer uma demanda enigmática, possibilita o aparecimento do Sujeito¹⁷ e a colocação do seu desejo em cena.

A partir desta mesma visão, aponta a necessidade de incluir no campo da educação escolar a dimensão do Sujeito. Isso traz consequências importantes para o ato de ensinar, uma vez que este escapa ao previsível, e as estratégias pedagógicas e métodos de ensino não garantem mais uma aprendizagem efetiva, da forma como ocorria anteriormente. O professor atravessado pela ética da Psicanálise fica advertido que, ao organizar o conhecimento que pretende transmitir, não terá controle sobre os efeitos que este produzirá em quem irá recebê-lo (MENDONÇA FILHO, 1998; PETRI, 2003; KUPFER, 2010).

Este manejo é muito complexo, uma vez que o professor também é um ser desejante, sendo justamente nisso que se pauta sua disponibilidade em ocupar o lugar de mestre. Mas, para que possa exercer sua função plenamente, ele deve renunciar a este lugar, deixando espaço para que o aluno possa se fazer presente, o que requer que não se defina por completo o processo de ensino e se respeite o tempo e o estilo de aprendizagem do aluno (PETRI, 2003; MONTEIRO,

17 Sujeito do Inconsciente: esta é a expressão que Lacan (1953-54/1986) utiliza para falar do Inconsciente, a partir de um retorno a Freud. O Inconsciente, de acordo com Lacan (apud ANSERMET, 2003), não seria algo empírico, mas contingente; ou seja, existe apenas depois que algo (significante) ali tenha se inscrito de alguma forma. Se “o Sujeito inevitavelmente encontra a questão de seu sexo e a de sua contingência no ser” (p.33) isso mostra que ele não se refere à personalidade propriamente dita, mas a uma estrutura constituída a partir de identificações que, por ser passível de ter qualquer uma delas, não admite uma prévia de causa-efeito que determine sua existência como tal. Partindo da idéia de que o Inconsciente é estruturado como linguagem, Lacan (1964/1985) propõe uma topologia sobre a constituição do Sujeito, cuja dinâmica define, tal como Freud, “em sua essência, de ponta a ponta, sexual” (p.193), referida à pulsão. O Inconsciente lacaniano é então algo individual, por dizer respeito à subjetividade de um Sujeito, e ao mesmo tempo o ultrapassa, pois diz também da estrutura do discurso humano. Assim sendo, o sentido ultrapassa cada ser humano, e ele nunca conseguirá dizer tudo, está em permanente divisão. Apesar de ser dependente da linguagem, não pode ser objetivado por ela, pois escapa à objetivação, existe um resto que é inapreensível. “O Sujeito é efeito da operação significante [...] indica o único lugar em que a produção de sentido pode ocorrer” (SALES, 2003, p. 48).

2006; PALHARES, 2006; KUPFER, 2010, BILATE, 2010).

Bastos (2006) aponta que deparar-se com o que é impossível é o mal-estar atual da educação escolar. Acrescentamos que esse mal-estar impõe um limite ao plano educacional, o que é chamado pela Psicanálise de Castração¹⁸. Deparar-se com ela e não lhe dar as costas, mas contar com ela em cada plano concebido, em cada ação realizada ou expectativa construída é a experiência mais difícil que um ser humano pode ter, mas, conforme nos diz Leal (2010), é apenas com isso que se criam condições para o desejo. E o desejo é condição necessária para a aprendizagem.

Assim Pereira (1998) considera que o professor pode operar considerando o desejo, sem abrir mão de sua especificidade, ao permitir “[...] que seu aluno se implique ou se envolva com sua proposta de educação enquanto minimamente desejante, deixando a marca de sua particularidade em cada tarefa executada” (p. 189).

O que se pode deduzir de toda a discussão de Lajonquière (2002) é que a única possibilidade da educação ocorrer é abrindo-se campo para o desejo (ou para o Sujeito do desejo) dentro dela. Segundo o autor, a educação é a possibilidade de uma criança vir a usufruir do mundo adulto do desejo, ao organizar as pulsões, inserindo-se no campo simbólico. Isso implica em uma mudança por parte da criança, da posição de objeto para o Outro, para a de Sujeito de seu desejo. Isso porque o adulto demanda à criança que assuma este lugar de objeto. O que lhe proporciona sair desta posição é metaforizar tal demanda, reconhecendo neste pedido a possibilidade de uma substituição por outra coisa.

Por isso é importante que esta demanda não seja fechada e imperativa, mas dê margem a substituições, e traga junto a oferta de significantes, possibilitando à criança retirar deles um saber para fazer isso. Assim, o adulto traz uma demanda e o desmentido dela ao mesmo tempo, o que resulta numa dúvida para a criança, que pode perguntar-se “o que o Outro quer de mim?”, possibilitando-lhe uma margem de escolha. Quando este é o processo, a educação possibilita à criança habitar na linguagem de uma outra forma, passando a fazer uso dela, ou seja, passando para a posição de um Sujeito do discurso. Assim, a resposta que ela

¹⁸ O tema foi definido e desenvolvido no sub-item “Como a criança aprende - A posição do aluno: a aprendizagem do amor”.

dá tem a ver com o seu próprio desejo. “O desejo é a defesa bem sucedida perante a demanda do Outro” (LAJONQUIERE, 2002, p. 116).

Assim, o professor, ao ser atingido pela Psicanálise, ouve falar do Sujeito, continua sem saber como controlá-lo ou atingi-lo, mas aprende a levá-lo em conta, que ao ensinar visa um lugar, mas atinge outro. A Psicanálise “não vem para positivar nada e não pode senão apontar para o real, à falta-em-ser” (KUPFER, 2007, p. 123), ou seja, sua ética vem a transmitir a Castração. Estando advertido da existência do Sujeito, o professor pode saber que seu aluno está marcado por inscrições primordiais, que darão o tom de seu percurso na aprendizagem (e que estas são inconscientes), mas que ela não está de forma alguma determinada ou garantida.

Com isso entendemos que tal transmissão não objetiva que o professor domine os conceitos psicanalíticos, mas que deles se sirva para saber do impossível. Que não tome a profissão enquanto uma promessa de restituição narcísica, fazendo da criança seu objeto de gozo, mas depare-se cotidianamente com a própria falta, sustentando uma posição desejante e possibilitando desta forma, ao seu aluno, a inserção no mundo humano.

Com relação aos professores dessas crianças, ser atravessado por esta ética implica benefício em dois sentidos: num primeiro, considerar a criança um Sujeito de desejo, mesmo onde isso ainda não tenha aparecido, permite ao professor transformar estereótipias em atos intencionais, movimentos descontextualizados em um brincar e ecolalias ou gritos em discursos direcionados. Assim, mudando a visão que tem da criança, ele pode antecipar e contextualizar as ações dela, auxiliando-a a expressar-se de forma mais coerente, podendo representar-se neste discurso, que comparece num primeiro momento, sob o olhar do Outro encarnado.

Estas questões articulam-se em torno de uma operação fundamental para a constituição do Sujeito, denominada por Lacan (1949/1998) de Estádio do Espelho. Esta operação, se trata de uma questão estrutural, dizendo respeito a uma vivência em determinado tempo, mas que não se processa necessariamente de uma única vez, nem com um personagem específico, mas com aquele que desempenha uma função para a criança e se processa em diversas experiências.

Para a Psicanálise, o laço ao outro é de fundamental importância

para a sobrevivência e constituição do Sujeito humano desejante. Ele precisa primeiramente existir no campo do Outro, sendo inserido no discurso social, a partir da realização de uma inscrição (que é denominada por Freud de primordial). Esta inaugura o modo de o Sujeito se dizer, se representar no mundo e se relacionar (PETRI, 2003).

Quem primeiro ocupa este lugar é a mãe (que na verdade é todo adulto que se propõe a cuidar de um bebê, submetendo-o ao seu desejo). Freud (1895/2006) diz que, no início da vida, o choro do recém-nascido não é um chamado, apenas uma descarga de energia. A mãe é que o nomeia como um ato intencional e realiza uma ação específica que satisfaz a necessidade do bebê. Ao introduzir este objeto ela também introduz o aconchego, a voz, o acalanto, que são formas de acolhimento e organização para o bebê, capazes de colocá-lo em seu lugar na história e no círculo social.

De acordo com Lacan (1949/1998), a partir dos atributos dados ao bebê, a mãe antecipa-lhe a imagem de uma potência imaginária. Este processo possibilita à criança reconhecer-se em sua própria imagem, a partir da confirmação do olhar e das palavras maternas, que coloca o bebê num lugar fálico, em nome de seu desejo.

Ainda, segundo o psicanalista, o processo de apropriação desta imagem se dá no "Estádio do espelho". A criança se interessa pela imagem que vê refletida no espelho, brinca com ela, até que por fim, em júbilo, reconhece-a como sua. Nesta experiência, o bebê percebe a imagem de uma unidade corporal que não corresponde a sua vivência real. A saída para a angústia decorrente disso é a identificação com essa imagem especular, negando a lacuna. O encobrimento dessa falta é a causa do júbilo do bebê; e essa experiência proporciona a esperança de um dia chegar a esse ideal. Essa assunção da própria imagem pela criança é o que originalmente precipita a construção do "Eu" conferindo-lhe sua forma primordial: o Eu Ideal.

Segundo Sales (2005), o Eu é constituído em virtude de uma ilusão, uma imagem que não corresponde à realidade. O espelho mostra na verdade a imagem vista pelo outro. Lacan diz que a alienação é inerente a esse processo, por somente existir um Sujeito primeiramente no olhar do Outro encarnado.

A partir desta teorização é possível avançarmos mais um pouco em

nosso raciocínio acerca do modo de o professor interpretar as produções da criança. O fato de a constituição psíquica do humano estar fundamentalmente atrelada ao olhar do Outro encarnado diz da importância do lugar no qual ela é antecipada por ele. Assim, não é indiferente no caso de nossas crianças, em que este papel é ocupado também pelos professores, o modo como eles as vêem.

Por outro lado, conforme foi referido, uma criança só é passível de ser vista deste lugar de potência antecipada se aquele que se põe como representante do Outro para ela tiver em si a inscrição da Castração. Assim, consideramos como segundo benefício do atravessamento da ética da Psicanálise na educação escolar o fato de o professor se fazer presente enquanto Outro barrado. Esta é de fato uma ferramenta importante para os professores terem acesso na lida com estas crianças. Isso porque a falha na estruturação subjetiva delas é justamente no fato de o Outro não ter sido barrado, aparecendo-se-lhes de forma invasiva e totalitária. Num paralelo com o Estádio do Espelho, ser o bebê lançado na condição de falo é possível apenas se a mãe já estiver atravessada pela Castração (uma vez que ele é a promessa de restituição daquilo que lhe falta). Assim, por mais que ela antecipe ao bebê um determinado lugar, ela dá espaço para que ele compareça com suas produções, que podem corresponder ou não ao esperado.

Nos casos das crianças que atendemos, as mães comparecem apenas com um imperativo, sem a possibilidade de relativização, cristalizando o bebê num lugar de objeto, que de fato completa a falta dela.

Se ao entrar na escola, esta criança se depara com um Outro encarnado barrado, abre-se para ela a possibilidade de lidar com ele de outra forma, sem ter de expeli-lo ou de se deixar engolir por ele, podendo ocupar um lugar de Sujeito. Então a importância de o professor posicionar-se em um lugar de saber, sem contudo encarná-lo, é fundamental. A possibilidade de ele mostrar-se não todo permite-lhe demandar à criança de um outro lugar, pedindo-lhe, por exemplo, que fale, que ele, diferentemente do que ocorre com frequência na relação dessas crianças com suas mães, não é capaz de “adivinhar” seus pensamentos.

Por outro lado, este é um ponto importante a ser considerado na educação escolar de forma geral, uma vez que o professor, ao assumir-se enquanto castrado, e dando mostras do que fez com sua falta, possibilita à criança um

caminho que a leva a lidar com a sua. Ao apontar os objetos de conhecimento como alternativa, ele abre caminho para a aprendizagem.

A partir desta ética, o professor posiciona-se deixando de responder diretamente do lugar no qual o aluno o coloca (como aquele que possui todo o saber), mas como quem porta um conhecimento que não lhe pertence, pois é fruto de uma construção social e cultural. Atesta que o herdou de seus mestres e transmite aos seus alunos (apenas é representante, pois também ele é submetido). Martins (2005) afirma que o professor introduz o aluno nos objetos socialmente construídos e partilhados, sendo que também o professor foi introduzido neles.

Lajonquière (2002) diz que o professor, ao ofertar seu ensino, pode mobilizar no aluno o desejo de saber mais sobre aquilo. “O ato de ensinar instaura, respectivamente, um tempo no qual o Sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta” (p. 176).

Para que uma criança se coloque na condição de aprendiz é necessário que um Outro encarnado (como um ser humano representante da cultura) se posicione na função de Sujeito de seu desejo, e este desejo seja em relação ao conhecimento (JERUSALINSKY; TAVARES, 1997; KUPFER, 2007). Isso aparece quando o professor diz gostar do que faz, ter prazer em ensinar. Agindo desta forma, de acordo com Souza (2007), o professor posiciona-se como um Outro barrado, trazendo a marca da sua falta. Colocando-se na busca de um saber, o professor transmite ao aluno este desejo, permitindo aparecer também nele o desejo de saber (MENDONÇA FILHO, 1998; PEREIRA, 1998; KUPFER, 2007; NUNES, 2004; MARTINS, 2005; SOUZA, 2007; BILATE, 2010).

A partir dessas considerações, e depois de ter verificado a importância de um outro humano em determinada posição, e a importância do desejo para a aprendizagem, podemos pensar que um bom professor é aquele capaz de mobilizar o desejo do aluno para as questões de aprendizagem. Por outro lado, sabemos que não é possível promover, nem direcionar o desejo no outro. Mas, verificamos também, a importância da falta para que ele emergja. Então, a partir desta perspectiva (do atravessamento da ética da Psicanálise), o professor poderia viabilizar esta dimensão ao promover um furo no conhecimento. Isso requer (conforme já foi falado) que ele não se identifique com o que pretende ensinar, não

se colocando como portador do conhecimento, mas como transmissor. Assim, reconhecendo que os objetos de conhecimento são o acúmulo de uma construção cultural, ao longo de milhares de anos, ele abre para a dimensão de sua provisoriedade. E do quanto o conhecimento é uma tentativa de o simbólico revestir o real, mas que este nunca será possível de ser recoberto por inteiro. Assim ele coloca o conhecimento como um fato não consumado, mas é capaz de interrogá-lo, sustentando a função de um enigma.

A criança coloca o adulto na condição de suposto saber (é o que ela almeja ser quando crescer, como se bastasse crescer para estar livre da Castração). Ao dar mostras de que é castrado, o professor distancia-se do lugar em que se situa o ideal e propicia a entrada desta dimensão para a criança. De que a falta é estrutural e implica a todos. Isso também pode trazer alívio ao professor, que pode renunciar ao imperativo superegóica de ter que tudo saber e tudo ensinar.

Isso a auxilia a criança a desidentificar o conhecimento transmitido da pessoa do professor, não esperando receber dele, mas indo buscá-lo por conta própria. O professor pondo-se como faltante, e tendo seu desejo implicado na busca de saber, pode propiciar à criança este traço de identificação: a da busca por saber (acerca não somente dos conhecimentos científicos, mas da verdade do Sujeito).

Lajonquière (2002) afirma que a educação escolar é possível quando o adulto renuncia a fazer da criança um objeto de gozo (psico)pedagógico. O se colocar numa posição de quem ensina, implicar o seu desejo, porém advertido de que o conteúdo que ele transmite transcende-o. Assim, quando a criança aceita aprender, submete-se ao laço social, representado por este adulto, mas não a ele em si. Desta forma, entre o adulto e a criança existe um fragmento dos objetos culturais acumulados pela humanidade, e a sua demanda está atravessada por isso, não é em proveito de seu gozo pessoal, mas do que foi construído por aquela cultura ao longo de milhares de anos, e com o fim de organizá-la, regrá-la e garantir seu funcionamento, ao qual ele também está submetido. Isto medeia a relação de ambos, impedindo que a criança seja tomada como objeto de gozo pelo adulto.

Por outro lado, a figura do professor, enquanto adulto representante da cultura, é primordial, uma vez que é por sua presença e sua palavra que isso tudo se torna possível. É ele que submete, ou filia, a criança a toda essa tradição simbólica.

Ao fazer referência a uma lei maior (normas e referências culturais) nos atos cotidianos escolares, tais como a rotina, os hábitos de higiene, os lugares e espaços escolares, as festividades da cultura, bem como os horários e atividades programadas, o professor apresenta a estas crianças esta lei, ao dar a ver sua própria submissão a ela, tendo em vista que não é ao seu desejo que essas coisas acontecem. Oferecendo-se como exemplo do que faz diante de suas próprias impossibilidades, de realizar tudo o que quer, oferece modelo de como lidar com isso.

No entender de Kupfer (2010), esta é a única contribuição possível da Psicanálise; esperar mais que isso seria demonstrar incoerência com o que se propõe. Se isso for transmitido já é muito, uma vez que é muito difícil àquele que assume uma posição de poder renunciar a ela. A autora considera que quem for capaz de fazer isso poderá ensinar com paixão, acreditando no conteúdo que apresenta e no poder de convencimento que tem, sem deixar de considerar que os alunos poderão manter-se fiéis às suas convicções anteriores, e de ouvir a versão pessoal deles destes conteúdos, a partir de seus próprios desejos.

A autora diz que o encontro do professor com a Psicanálise pode provocar nele mudanças práticas, que lhe facultam localizar e nomear a questão e organizar sua ação. Atravessado pela ética psicanalítica ele suspenderá a inibição devida a sua impotência diante deste fato e nem tentar reprimi-lo (deixando de encará-lo como uma afronta pessoal e não precisando defender-se) e ainda admitir que este movimento do aluno é importante para o desenvolvimento intelectual e autonomia dele.

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante que habita cada um de nós está sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos (p. 98).

O que a Psicanálise pode transmitir ao professor não é uma técnica, mas “uma ética, um modo de ver e de entender a sua prática educativa” (KUPFER, 2010, p. 97). O que ele fará vai depender do seu posicionamento diante disto, a partir do modo como foi afetado.

De nossa parte, consideramos que a Psicanálise, mais que uma

formação, operaria a transformação do professor, uma vez que, a partir desta mudança de posição, deste novo atravessamento ético, ele modificaria sua relação com todos os outros conhecimentos.

O que esperamos viabilizar nos encontros com os professores é que, ao conhecer a ética da Psicanálise, eles possam se encontrar com a impossibilidade, com o limite inerente à própria estrutura educacional, passando da queixa à implicação. Para que haja uma mudança de posição, e eles passem a responsabilizar-se por aquilo que sofrem na escola, produzindo um saber sobre isso e com isso, diminuindo a demanda de um conhecimento pronto, na forma de técnicas. Temos encontrado pessoas dispostas a deixar-se afetar por tal saber, pessoas que têm permanecido na interlocução conosco e na lida com estas crianças, atuando de forma brilhante com elas. Isso denota avanços e aquisições por parte delas, depois da entrada na escola.

Estes professores têm comparecido, quando chamados, e criaram o hábito de nos procurar, seja para falar das dificuldades que têm encontrado, seja para contar dos avanços da criança. Percebe-se uma leitura sensível, sem conotação nosográfica, mas que busca atribuir um sentido e uma valorização ao que a criança é capaz de oferecer naquele momento. É possível então afirmar que algo de bom vem ocorrendo. Mas ainda não tivemos tempo suficiente e momentos de parceria para analisar o antes e o depois, para coletar dados concretos e dizer de forma enfática que houve uma mudança subjetiva.

Mas esta é exatamente a questão que a ética psicanalítica impõe, a de que estamos sempre por fazer. Voltolini (2006) afirma que “é no campo da ética que Psicanálise e educação parecem poder ter seu encontro mais fértil, não para deplorarem juntas a miséria que compartilham, mas para pensarem no inventivo que o impossível exige” (p. 9). Conforme ele diz, a Psicanálise admite que a resposta a isso esteja sempre por ser construída, ela exige um trabalho contínuo a partir das respostas que já deu, podendo caminhar com a educação escolar no sentido de auxiliá-la a construir as respostas dela.

Neste ponto de nossa pesquisa já começa a se vislumbrar a terceira dimensão da cena proposta por nós: o ensino em si, que passará a ser abordada a partir de agora, de forma mais pontual.

4.3 O ENSINO

Em vista do que foi exposto, podemos concluir que é importante considerar os efeitos do Inconsciente nos personagens da cena educacional escolar. Isso nos deu estofos para avaliar como todos esses aspectos interferem na relação do professor com seu aluno. Ferrari (2010), em sua dissertação em psicopedagogia, fala da relação entre essa dimensão e os problemas de aprendizagem.

Conforme foi falado, para a Psicanálise, o sentido de educar consiste na criação de uma criança. Lajonquière (2002) diz que toda relação de uma criança com um adulto passa pela dimensão educativa. Educar para a Psicanálise é “o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas” (p. 173), transmitindo uma parcela do conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. Petri (2003), a partir da concepção do autor, diz que a educação escolar transmite o conhecimento socialmente construído e partilhado, através das gerações, na forma de uma herança cultural, pela via consciente.

Esta concepção de educação é comum com a apregoada pelo campo do conhecimento da educação escolar (BRANDÃO, 1989). Porém, a Psicanálise inova quando coloca que há também a transmissão de um saber inconsciente (acerca do desejo inconsciente), que se dá sob a forma de valores e ideais. Tais ideais podem ser Imaginários ou Simbólicos. No primeiro caso, coincidem com o Ego Ideal (a partir da distinção feita por Freud entre Ego Ideal e Ideal de Ego), uma tentativa de complementação narcísica, sem espaço para o outro a quem é direcionado comparecer (imperativo). Já os ideais Simbólicos correspondem aos Ideais do Ego (que são vários), abrindo um intervalo, que possibilita ao Sujeito uma escolha em nome de seu desejo (que pode então emergir).

Esta implantação não é natural; só passa a existir com a intervenção do adulto, o qual introduz o significante no corpo da criança, tirando-o do puro biológico para inseri-lo no mundo simbólico, a partir da operação da Castração (LAJONQUIÈRE, 2002).

Aquele que aprende adquire certo domínio sobre as possibilidades construídas pela humanidade e passa a estar submetido a isso, da mesma forma

que aquele que realizou a transmissão. Assim o conhecimento transmitido traz um traço identificatório.

A transmissão comporta uma arbitrariedade do desejo adulto e de sua relação de assimetria com a criança. Aquele endereça-se à criança em nome de um dever simbólico, em virtude da manutenção de uma tradição de filiação, incluindo-a nesta história, abrindo para ela a possibilidade de vir a saber quem é na série transgeracional da humanidade. Assim, do lado da criança, ter acesso a este saber a introduz na dívida humana, uma vez que transmite um ideal remetido ao passado.

Lajonquière (2002) concorda com Kupfer (2010) quando aponta para a importância de as crianças serem remetidas ao passado, dizendo ser necessário que para que um Sujeito de desejo opere na criança, que ela entre numa história paterna, pois é nesta que mora o desejo do qual quer se apropriar. Estando inserido num passado o Sujeito pode interpretá-lo, construir uma verdade sua e então projetar um futuro.

Por outro lado, a educação escolar requer que a criança conviva com alguém sem necessariamente amar e trabalhar sem receber salário (apenas em troca de uma promessa futura), ensinando-a que na vida nem sempre se ganha imediatamente em troca do que se dá, inscrevendo-a na ética do desejo. A educação leva-a a suspender a lógica mercadológica imperativa da sociedade atual, leva-a a descobrir que nem tudo é passível de troca e ganho. Isso implica em inserir-se num mundo regido pela Lei, a partir do que Freud propunha: "... em toda suspensão do império da ideologia imediatista aninha-se a possibilidade de vir a se colocar algo da ordem de uma vida cidadina" (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 83).

Lajonquière (2002) diz que a educação escolar, a partir desta ética, pauta-se pela proibição das leis. Segundo ele, o espírito de todas as leis consiste em proibir o incesto que se funda numa arbitrariedade simbólica. Ela instaura uma diferença entre os homens e os animais, estabelecendo uma ordem necessária dentre quaisquer outras. A lei justifica-se pela renúncia que instaura, coloca em pauta uma diferença, pois coloca uma falta no todo. A renúncia que propõe é que a fundamenta: ao proibir uma coisa, abre um leque de possibilidades de outras coisas permitidas. Ao haver-se com o proibido, vê instaurado o desejo e a falta. Assim, a partir deste princípio, cada vez que tem de haver-se com uma lei, o Sujeito

posiciona-se a partir do desejo. Ela difere da regra, que é o “princípio constitutivo de hábitos morais” (p. 76). A regra prescreve o que se deve fazer, num imperativo categórico comum a todos; a pessoa tem apenas que obedecê-la, na tensão de fazer-se um com os outros, que agem da mesma forma que ele.

Um adulto quando educa uma criança deve fazê-lo em nome da Lei, a partir da diferença estabelecida entre eles, ordenando o mundo para a criança, a partir da arbitrariedade do permitido e do proibido. A criança se sujeita a essa arbitrariedade em nome de uma promessa inserida nela, a de que no futuro ela poderá ocupar o lugar do adulto. O respeito à lei implica na renúncia do lugar adulto no presente, e alimenta o amor infantil. “Assim, a educação instaura uma falta no mundo infantil – os direitos reservados apenas aos adultos” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 78). Esta dinâmica, abrindo a dimensão temporal, instaura o desejo, uma vez que a criança aprende que não é possível ter tudo, nem ser tudo, e, portanto, só lhe resta desejar.

Percebemos o quanto esta referência do adulto à lei está diretamente ligada à concepção que trazemos de educação. A inserção feita pelo adulto da criança no mundo Simbólico, conforme foi referido, retira-a de sua dimensão de existência puramente biológica (e isso desde o seu nascimento), a partir das demandas que lhe introduz e, ao mesmo tempo, da introdução do desejo (ao deixá-la vislumbrar o seu próprio). Este necessita ser encarnado, porém, é regulado pelo atravessamento desta lei em si, fazendo referência à dimensão cultural na qual estão inseridos. A liberdade que a lei promove provém de uma referência que ela estabelece, a partir da qual a criança recebe a demanda e tem a possibilidade de subvertê-la, dando uma resposta sua. Existe um norte que o adulto visa, porém sua felicidade e realização pessoais não dependem de este ser atingido pela criança. Não se estabelece uma equivalência entre o desejo adulto e o infantil. Neste ponto entra a questão trabalhada anteriormente, a da importância de o adulto não ter a pretensão de fazer da educação a sua realização pessoal, ela não vise cumprir o seu ideal de criança na criança que ele tem à sua frente.

Lajonquière (2002) afirma que a Pedagogia¹⁹ moderna não tem colocado em pauta esta dimensão da arbitrariedade do desejo (e da lei), estreitando

19 É aquilo que Lajonquière denomina de Pedagogia, que nos referimos até agora na pesquisa de “educação escolar”.

a assimetria estrutural entre o adulto e a criança. Ela inicia considerando o desenvolvimento infantil como resultado do amadurecimento de capacidades orgânicas, mediante a estimulação correta no tempo devido. Esse posicionamento de esperar acontecer o que já está programado faz o adulto ter como resposta a aceitação do que aparece. Nestes moldes, “no lugar das crianças olharem nos olhos do adulto, com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é esse último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural” (p. 40).

O que se vê como resultado disso na prática dos professores é o estreitamento da oferta cultural ao aluno, isto é, diminuindo o conhecimento a transmitir, retirar a dimensão terceira da relação entre o professor e o aluno e deixá-los em posições similares. Por outro lado, a permissividade do professor com relação ao aluno aponta mais uma vez para o apagamento da diferença de posições entre o adulto e a criança, fazendo desaparecer o que possibilitava o dispositivo da educação escolar.

A justificação exagerada da (psico) pedagogia moderna, com vistas a evitar a proibição “desnecessária” ou “traumatizante”, coloca uma falsa expectativa de naturalidade no agir humano, justificada como para além do ato educativo, como exterior a ele. O adulto que age em nome de uma lógica natural não assume seu próprio desejo, o qual apareceria na arbitrariedade inerente ao ato educativo (se esta fosse assumida). O conhecimento acerca da forma como educar passa a estar com os especialistas, que estudam este desenvolvimento natural.

De acordo com Lajonquière (2002), na atualidade baniram-se as obrigações na escola, expulsando-se a arbitrariedade da ordem para a criação de uma atmosfera de “naturalidade” de trabalho e aprendizagem, a qual é inserida neste contexto, sem a conotação que lhe é própria. Ele diz que esta tentativa vem da ilusão de a educação escolar poder banir a lei da proibição do incesto, isentando-se da responsabilidade de representá-la junto à criança. Na atualidade, as escolas, visando ensinar um conhecimento utilitário, a partir de necessidades do presente ou do futuro, e das possibilidades naturais da criança, veiculam outra mensagem, a de que a educação visa ao imediatismo da satisfação e, deixando de referir-se ao mundo das leis, passa a operar pelas regras, com vistas a fazer uma unidade, onde se apagam as diferenças e a alteridade.

Kupfer (2007) propõe que a inserção da Psicanálise no campo educacional escolar poderia ser uma alternativa ante a esta lógica utilitarista, uma vez que nega a necessidade de atribuir um sentido prévio a um objeto de conhecimento, o qual virá a ter sentido no depois, ao unir-se com outros. Só assim é possível prosseguir na busca pelo saber, e deixá-lo cumprir sua função primordial: a de produzir efeitos de modalização da pulsão, de sustentação na civilização e da criação de saídas (mesmo que provisórias) para o mal-estar inerente à condição humana (faltante).

Neste ponto é importante enfatizar que nós, a partir da clínica, consideramos que, apesar da importância que atribuímos ao olhar individualizado para a criança, agindo não em nome de um diagnóstico, mas da escuta de um Sujeito, consideramos que a educação visa a normalização, diferentemente da análise, que visa o individual. A entrada na escola implica a apresentação e adequação da criança às normas culturais. Ela tem que apontar para a regra, não para a exceção. Não se pretende com esta pesquisa uma aplicação da Psicanálise sobre a educação escolar. Enquanto a análise abre a dimensão significativa, desidentificando-a de um significado estanque, a educação restaura o significado, que é coletivo, construído arbitrariamente e socialmente, ao qual a criança, para se inserir no social, tem de aceitá-lo. Assim, o professor não deve aventurar-se a tratar dimensões próprias das clínicas em sala de aula, uma vez que isso implicaria em descaracterizar sua função dentro dela. Na verdade, consideramos que apontar para a norma é justamente o que possibilita a consideração do Sujeito no campo do ensino aprendizagem.

Isso, no caso destas crianças se dá de forma mais radical, uma vez que, conforme já tratamos, falhou nelas este encontro com uma barra. Não tendo entrado a instância paterna na relação com a mãe, a escola cumpre a função de um atravessamento da lei social, apresentando à criança a norma, o ideal a que ela tem de referir-se, e dando-lhe dessa forma, uma referência a partir de uma lei. Isso é constituinte para ela, uma vez que lhe propicia uma forma de barrar o desregramento pulsional no qual se encontra e lhe proporciona um ponto de articulação a partir do qual se ancorar. Logicamente, esta função não pode ser cumprida apenas pela escola, mas ela, ao ofertar esta dimensão, pode contribuir, e muito, para a inscrição da Castração (da forma como for possível, mesmo que

ortopedicamente) nestas crianças.

4.3.1 A Transferência

Esta lógica de apagamento das diferenças traz elementos que ajudam a pensar acerca da transferência e de sua importância para a aprendizagem. Apagando-se a dimensão do suposto saber, como o professor sustenta uma escuta por parte do aluno? Como propor suspender o ato em nome de uma promessa de futuro, se o adulto não sustenta uma interdição perante a criança? Se ele mesmo não suporta sustentar o intervalo entre o que a criança tem de cumprir e aquilo que tem que abrir mão no momento, para poder inserir-se no mundo humano do desejo?

A partir de Freud, o professor está apto a ser ouvido pelo seu aluno quando é colocado em um lugar de determinada importância, de reconhecimento e respeito, por ser o representante da cultura e das normas sociais (fala em nome do Outro) passando a partir daí a ter influência sobre ele (PALHARES, 2006; KUPFER, 2010; FERRARI, 2010). Estando o professor nesta posição, consideramos que ele está em relação transferencial com o aluno.

Ferrari (2010), a partir da Psicanálise freudiana, diz que a transferência é essencial para a aprendizagem. De acordo com Souza (2007), isso aparece no cotidiano quando as crianças dizem que sentem mais facilidade de aprender determinada matéria quando “gostam” do professor.

O conceito de “transferência” não foi criado pela Psicanálise; o termo tem o sentido de transporte, deslocamento, substituição de um lugar para outro. Foi introduzido no vocabulário psicanalítico por Freud e Sandor-Ferenczi, entre 1900 e 1909. Na Psicanálise, o termo refere-se ao deslocamento de sentimentos de toda ordem, entre os personagens (NUNES, 2004; BILATE, 2010; KUPFER, 2010).

A transferência é uma manifestação inconsciente em que protótipos infantis são revividos como se pertencessem à atualidade. Provém da relação primordial do Sujeito com seus pais na primeira infância (até os seis anos) e estabelece para o Sujeito o modelo de relação ao outro e determinando suas escolhas de objeto futuras. Freud diz que no período de latência a criança investe os professores dos sentimentos que eram dirigidos anteriormente aos pais (em especial ao pai), durante o Complexo de Édipo. O campo criado entre professor e aluno

estabelece as condições para o aprender, independente de qual conteúdo se trate (KUPFER, 2010).

Freud (1924/2006) trouxe pela primeira vez o conceito de transferência no texto “A Interpretação dos sonhos” (1900/2006); nele diz que os restos diurnos são transferidos para o sonho e modificados por ele. Kupfer (2010) traz que, posteriormente, Freud percebeu que o mesmo ocorria na relação do paciente com o analista, funcionando como um resto diurno sobre o qual o paciente projetava suas vivências infantis. Ao perceber que tal fato não era notado pelos pacientes que o viviam, ele conclui que a transferência é uma manifestação do Inconsciente. Em seu trabalho clínico, Freud percebeu que as vivências infantis de seus pacientes adultos resistiam a permanecer no passado, como recordação, e vinham à tona em outro momento e em outros tipos de relação, depositados na pessoa do analista, atualizadas.

Na clínica, para que a transferência se estabeleça é necessário que o analisando suponha que o analista tenha sobre ele um saber, acerca de si e saiba também como lhe dar o que ele precisa. Lacan (1964/1990) denomina esta posição do analista de “suposto saber”. “Desde que haja em algum lugar o Sujeito suposto saber [...] há transferência” (p.220).

Lacan entende que a transferência se estabelece entre duas pessoas, a partir de uma terceira posição que as situa em um campo comum, submetidos aos mesmos códigos. Neste dispositivo, uma pessoa é afetada pela presença da outra, passando a saber um do outro além do que pretendem mostrar e, ainda, a partir do que ela interpreta a respeito do que percebe. O que se apreende da outra pessoa só é possível porque existe um intervalo, um vazio, que pode ser preenchido com a interpretação do Sujeito, que supõe que a outra pessoa tenha (VOLTOLINI, 2009).

O conceito, no início da Psicanálise, se prendia ao setting onde ocorria a sessão; porém, posteriormente, Freud afirmou a possibilidade de o fenômeno se dar em outras relações pessoais cotidianas, que implicassem a suposição de um saber (médica, de mestre, legal) (VOLTOLINI, 2009).

O fenômeno de depósito dos objetos de interesse do aluno no professor se dá por conta da transferência. Tais objetos são aqueles das experiências anteriores vividas com os pais. Freud (1937/2006) faz uma analogia

entre o analista e o professor, no que se refere à posição de superioridade no saber e no propor-se como modelo identificatório. Assim entre o professor e o aluno ocorre o mesmo fenômeno que se dá na clínica, pois, da mesma forma que nesta, na escola atualizam-se vivências havidas entre uma criança e seus pais, de assimetria, subordinação e suposição de saber.

Na atualidade, diversos pesquisadores da educação escolar e da Psicanálise (KUPFER, 2010; MRECH, 1997; MENDONÇA FILHO, 1998; FERREIRA, 1998; NUNES, 2004; SOUZA, 2007; MONTEIRO, 2008; BILATE, 2010; HADDAD, 2009) focaram suas pesquisas no intuito de demonstrar a transferência vivida na entre a crianças e seus pais para a relação entre o professor e o aluno.

O fenômeno transferencial traz à tona os aspectos inconscientes que interferem no processo de aprender. Tanto o professor quanto o aluno estão relacionados a este fenômeno, no tocante ao conhecimento O que Freud diz da relação entre o analista e o analisando, Kupfer (2010) o estende para a relação entre o professor e o aluno, dizendo que a transferência se dá quando o desejo de saber do aluno se enlaça a algum aspecto particular do professor, esvaziando-o de seu sentido original e atribuindo-lhe um outro, relacionado ao seu desejo. Ela diz que em ambas, desde quando se dá a transferência, o analista e o professor tornam-se depositários de conteúdos que são respectivamente, do aluno e do analisando, os quais lhes atribuem um poder de influência. Isso significa que estas figuras passam a fazer parte do cenário inconsciente deles, sendo ouvidos a partir deste lugar.

O estabelecimento desta cena é condição para que o interesse do aluno se direcione para o professor e aquele queira aprender o que este tem a transmitir. Freud (1914/2006) afirma que um professor é ouvido quando revestido de uma importância especial perante o aluno.

Este fenômeno transfere para o professor um poder de influência. A partir de então, sua pessoa passa a ser apenas um suporte disso. Os afetos não se dirigem à pessoa do professor, mas à sua posição; então, a transferência se estabelece não pelas qualificações pessoais ou profissionais do professor, mas por sua relação com o conhecimento (HADDAD, 2009; MRECH, 1997; MONTEIRO, 2006). Nós entendemos que ele é estabelecido pela relação que o professor tem com o que se propõe a ensinar e com o próprio ato de ensino.

De acordo com Kupfer (2010), o professor, ao aceitar o lugar no qual

é colocado, sem renunciar às suas características pessoais e ao que considera importante, uma vez que é nisso que se encontra seu desejo, auxilia o aluno na busca pelo saber. “Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos” (p.100).

Consideramos então, a princípio, que importa ao professor saber que é colocado pelo aluno num lugar privilegiado. Porém, o desejo, o sentido dele e o lugar no qual é colocado lhe escapam. Segundo Kupfer (2010), é bom que isso seja assim por vários motivos: nem o próprio aluno sabe do que se trata; nem o professor saberia o que fazer com isto, não sendo a escola não lugar para este fim. Assim, o professor deve apenas suportar este lugar, mesmo sem saber exatamente de qual se trata. Na verdade, só isso já é algo muito complexo e difícil de ser fazer, conforme a autora afirma: “Ocupar um lugar designado pela transferência: eis uma tarefa que não deixa de ser incômoda, visto que ali seu sentido enquanto pessoa é 'esvaziado' para dar lugar a um outro que desconhece” (p. 93).

No caso dos professores destas crianças este fator tem um agravante. Conforme dizemos no início, muitas vezes esta transferência não se efetiva nestas crianças, por não terem passado pela inscrição de determinados dispositivos em seu processo de constituição subjetiva. O professor não é visto como alguém diferenciado dela mesmo, nem comporta um suposto saber (uma vez que a dimensão da falta não se instalou). Este é um fator de dificuldade e angústia para os professores, que se queixam de não serem ouvidos (ou nem sequer notados) pelas crianças.

Em outros casos, após um tempo de trabalho, é possível verificar a formação de uma relação da criança com o professor, podendo esta ser tanto de amor quanto de agressividade. Nesses casos, é importante que o professor saiba, conforme já dissemos, que estes sentimentos se dirigem ao que sua pessoa representa (a função que ele exerce), e não a ele diretamente. Um exemplo disso foi a fala de várias professoras referentes a uma delas em específico, a qual a equipe se referia quando no trato essa servia a criança que necessitava de contenção. Trava-se de situações em que a criança mostrava medo e se acalmava. A professora em questão se mostrou constrangida e se justificou, dizendo que não era brava, que ao contrário, era boa com as crianças. Nossa intervenção foi no sentido de

desidentificá-la deste lugar terrorífico e apontar para a importância da função que exercia em relação à criança, a saber, a de normatizadora. Que não era por sua antipatia e que também não nos era possível, nem cabia saber, de qual traço a criança se utilizara para a ela atribuir este papel.

Uma outra questão importante a ser colocada em pauta é que, conforme Freud nos adverte, a transferência se processa dos dois lados. Assim, o professor também tem um suposto sobre seu aluno, que se arma na forma de fantasias, antes mesmo de conhecê-lo. Ela é proveniente do que os outros professores e do que a família fala do aluno, da aparência física, ou mesmo do seu nome, ou seja, traços identificatórios que não dizem da criança real, mas criam um aluno ideal, que tem muito do aluno que o professor foi um dia. Estes elementos aparecem na relação com o aluno real, provocando desencontros e se não for elaborado, primeiro de uma delimitação desta diferença, pode ocasionar sofrimento a ambas as partes. Se tal elaboração não acontece, a criança transformar-se num objeto de gozo (psico)pedagógico para o professor, conforme nos alertou Lajonquière (2002), no item “Contraposição da ética psicanalítica”. Assim, é importante que o professor saiba da existência do fenômeno da transferência e esteja atento para isso a fim de separar a criança real da criança ideal.

Para finalizar, gostaríamos de acrescentar mais uma questão. Sabemos que os objetivos de uma instituição de tratamento para crianças com DGD são diferentes dos de uma instituição educacional para crianças. Consideramos, porém (juntamente com Kupfer, 2007), que a escola pode ser tomada como dispositivo terapêutico para as crianças com DGD. Assim, corroboramos, com nossa experiência prática, a proposta feita pela equipe do Lugar de Vida, entendendo ser nesta dimensão a possibilidade de entrada da Psicanálise na educação escolar.

Por outro lado, consideramos que a educação escolar também se beneficia desta parceria, uma vez que a ética psicanalítica abre horizontes e traz ferramentas para a educação trabalhar com as dificuldades de ensino e aprendizagem que vem enfrentando, seja com relação a estas crianças, seja relação às crianças de modo geral.

Conforme abordamos bastante ao longo desta pesquisa, as idéias vinculadas por esta ética dentro da escola produzem efeitos nestas crianças, mas também viabilizam a aprendizagem nas demais crianças, de forma ainda mais

efetiva naquelas em que a estruturação subjetiva segue por vias mais limpas, sem tantas falhas e percalços. O que temos escutado dos professores é que, a despeito das dificuldades encontradas pelas crianças que atendemos, a indisciplina, a agressividade, a falta de limites e de atenção e as dificuldades de aprendizagem se presentificam de forma generalizada na escola. O problema do professor não é com aquele aluno em específico, mas com muitas crianças. Podemos pensar em inúmeros motivos para isso, como a falta de referências paternas na sociedade moderna, porém esta questão foge aos objetivos desta pesquisa. O que trazemos para discussão é que, em se tratando de um problema generalizado, o professor se beneficiaria das ferramentas que a ética psicanalítica pode oferecer-lhe, para exercer seu objetivo de ensinar.

A partir do que se propõe enquanto transmissão, apostamos que, se o professor for de fato tocado, haverá uma mudança em seu posicionamento diante não só destas crianças, mas de sua relação com o ensino de modo geral, o que lhe permite exercer sua prática de forma mais apropriada e segura. Isso trará benefícios gerais tanto para os alunos quanto para o próprio professor, que, estando mais bem situado com relação a seu desejo, ficará menos angustiado, desgastar-se-há e adoecerá menos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois deste longo percurso teórico, ao fazer um alinhavo com a prática da qual surgiu a pergunta desta pesquisa, pudemos chegar a alguns pontos de amarração.

Primeiramente acerca da importância de confrontar a teoria com a prática, essencial para barrar a teorização, que pode revelar-se infinita e toda-potência, pois no pensamento tudo é possível. Assim, nesta pesquisa, o critério de seleção para saber que posição tomaríamos, veio de nossa própria vivência com esta clínica, a qual, conforme já falamos, tem um contato intrínseco com a escola.

O que pudemos decantar, a partir de nossos objetivos iniciais, é que a interlocução da Psicanálise com a educação escolar é da ordem de uma transmissão. Que é possível, sim, falar de Psicanálise para a educação escolar, fora dos moldes clínicos, na forma de cursos, reuniões encontros e espaços de fala e escuta. Que alguns conceitos psicanalíticos são importantes de serem repassados a este outro campo do conhecimento: aqueles relacionados ao desenvolvimento infantil, relacionados à consideração do Sujeito do desejo, a importância do brincar, (e o que se realiza nele), à sexualidade infantil e a importância disso tudo para a aprendizagem.

Os conceitos psicanalíticos relevantes para a prática do professor, a partir da consideração da qual partimos, e do que verificamos em nosso trabalho, são relacionados a ele saber acerca de sua importância como Outro para seu aluno; que ocupa um lugar para além da pretensa inter-pessoal, de figura privilegiada, e que isso é essencial, não somente para a aprendizagem da criança, mas para a constituição de um Sujeito desejante (que inclusive a viabiliza). Que não importa a ele saber de que lugar se trata, mas apenas que se trata de algo importante e que dispensa seus atributos pessoais. Assim, mesmo ocupando um lugar de ideal, não necessita ser perfeito, pois ele é apenas apoio para esta imagem.

A partir disso, mais uma coisa que ele deve estar advertido: apenas um traço é importante, se ele quer de fato ser um ensinante: a de que sua referência

Seja em relação ao saber, e não à criança. Este é um fato de deveras delicadeza, uma vez que toca nada menos que o desejo do professor (ou uma faceta dele, que se traduz em sua prática docente).

Isso diz respeito a uma mudança na postura do professor. Mas, para além de uma mudança em sala de aula, diz de uma mudança ética, de posição subjetiva. Implica em ele relativizar o programado, abrindo espaço para o imprevisto, estando atento ao que a criança traz. Enxergando suas ações como resposta a algo que se passa na relação com ele, no ambiente escolar ou fora dele. Por isso necessita que sua relação não se restrinja ao período da aula e ao espaço da sala de aula, mas abranja também o contato com a família e os cuidadores da criança (e profissionais, no caso de ela receber tratamento especializado).

Por outro lado, isso deve ser relativizado, no sentido de que a função dele é normativa, aponta sempre para o ideal, o qual a criança almeja alcançar, impondo uma distância entre o ponto em que ela está e o que é esperado dela, a partir da oferta cultural que a escola promove.

Assim, a contribuição da Psicanálise à educação escolar é possibilitar ao professor reconhecer-se e pensar em sua prática, retirando a dimensão opressiva (que tantas vezes ouvimos), sobre as impossibilidades de sua prática, numa ânsia de buscar um culpado (que geralmente resvala no aluno), mas que pudemos perceber tratar-se de uma defesa contra sua própria angústia.

Ao serem-lhe dados elementos que lhe permitam saber que essa impossibilidade é inerente ao ato educativo, isto é, que algo sempre vai escapar-lhe, e que não é necessário alcançar todos os ideais para que ela possa ser considerada bem sucedida, que algo se realiza ali no espaço que ele cria e que o ato de educar é mais do que ensinar conteúdos pedagógicos, tratando-se de introduzir a criança na dimensão cultural a que ele próprio foi introduzindo. Só isso (e já consideramos muito se ele for capaz de sustentá-lo) já contribui para aliviar sua angústia e fazê-lo reconhecer-se cumpridor de seu papel de educador. Isso lhe permite se implicar no ato educativo, enxergando-se como sujeito agente do processo.

Porém, uma vez que sabemos que tal implicação não é algo passível de ser ensinado, verificamos que, além do conteúdo que selecionamos, o que se transmite é o desejo. Mais importante é, então, a posição daquele que se propõe a ocupar este lugar de interlocução, tendo então que ser coerente com o que se propõe a passar ao outro.

Assim, o nosso desejo de abrir um espaço para o Sujeito no campo

educacional tem contaminado vários profissionais da educação escolar, que têm - se disposto a cada dia, a sair de seu lugar comum, e trabalhar, demonstrando uma disponibilidade de ampliar o seu próprio conceito de educação, o que não é fácil.

Temos encontrado professores dispostos a implicar-se no ato educativo, dando a ver seu desejo, que, em seu reverso é sua própria falta, permitindo-se angustiar, não saber e, ainda assim, não sair com respostas prontas de nossos encontros, e que se propõem a pensar juntos como é possível essa articulação em sua prática cotidiana, com aqueles alunos em específico, tendo a noção de que isso exige se pôr a trabalho (e que isso implica não somente em trabalho profissional, mas também subjetivo).

Enfim, o que podemos considerar, por ora, é que a Psicanálise serve sim para a educação escolar, e que tal transmissão é possível (sendo esta no campo da ética, mais que de ampliação de conhecimento). E somente podemos afirmar isso porque ela tem sido possível, em nossa própria experiência, e no que fomos encontrando ao longo da literatura, em espaços que o fazem há bem mais tempo que nós.

Por outro lado, consideramos a grande questão da transmissão da Psicanálise esta impossibilidade de controle sobre os efeitos dela na subjetividade alheia. E, ao final deste trabalho, vamos concluindo que de nada vale tanto estudo para pensar em uma melhor forma, pois no fim aquilo com o que temos que nos deparar é exatamente o que nos propomos a transmitir: a impossibilidade de controle sobre o que o outro vai ouvir e interpretar e fazer com o que falamos a ele. Ou seja, depararmo-nos com a nossa Castração.

Assim, este trabalho, ao chegar a esta consideração, abre para outra pergunta que é acerca do modo como isso seria feito, para que não se fique tão à mercê do que nós mesmos vimos propondo evitar, a partir de todos os questionamentos, reflexões e ressalvas apresentadas nele.

Consideramos que na verdade, a educação escolar é que teria muito a contribuir com nossa prática clínica, ao se dispor a trabalhar com estas crianças. Assim, percebemos no nosso caso que, ao entrar na educação escolar, a Psicanálise também foi afetada por ela, vindo a saber dos dispositivos escolares e da ética educacional, e da importância deles para as crianças que atendemos. Assim, percebemos que nós, da Psicanálise, possuímos também uma demanda

dirigida à educação: o desejo de contribuir com o campo educacional na verdade, parte de uma proposta de instrumentalização dos professores, necessária apenas a partir do pedido que fazemos a eles, de que assumam conosco uma parceria na propiciação da estruturação subjetiva destas crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, F. **Trabalho do colóquio**: a transferência e o desejo do analista. Disponível em: <www.flaviaalbuquerque.com.br/.../HORROR%20AO%20SABER%20AO%20AMOR%20AO%20SABER.doc>. Acesso em: 12 mar. 2011.
- ALMEIDA, S. F. C. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. **Estilos Clínica**, São Paulo, v. 11, n. 21, dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282006000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 maio 2010.
- ALMEIDA, V. A. R. O sujeito da Psicanálise é o sujeito da ciência. In: _____. **O primeiro ensino de Lacan**: o sujeito, entre saber e verdade. Dissertação (Mestrado em Teoria Psicanalítica) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. p. 20-31. Disponível em: <<http://www.nucleosephora.com/biblioteca/corpo1/dissertacoes/vanda/Vanda%20cap3.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.
- AMORIM, W. O que a psicanálise nos ensina, como transmiti-lo aos educadores?. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 6, dez. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100073&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 abril 2010.
- ANSERMET, F. **Clínica da origem**: a criança entre a medicina e a psicanálise. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.
- ARAÚJO, A. T. S. Psicanálise e ensino. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 243-246, dez. 1993. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/.../9021>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- AZENHA, C. A constituição da subjetividade e a aquisição da língua escrita: reflexões psicanalíticas sobre o declínio da função paterna e a alfabetização de crianças. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 5, jun. 2006.
- BACHA, M. N. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BASTOS, M.B. Transmissão da psicanálise a educadores: quando a circulação da palavra implica um fazer – dizer. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 6, jun. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- BERLINCK, M. A Clínica na Pesquisa psicanalítica. In: FIGUEIREDO, L. C. (Coord.) **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós - Graduados em Psicologia Clínica da PUC – SP, 2002. (Atas do 2º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise, nov. 1992, p. 28).

BILATE, D. Contribuições da psicanálise à educação. **Revista Filosofia Capital**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 31 – 40, 2010. Disponível em: <www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/.../article/.../107>. Acesso em: 5 maio 2010.

BIRMAN, J. A Clínica na Pesquisa psicanalítica. In: FIGUEIREDO, L.C. (Coord.) **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Clínica Da PUC – SP. (Atas do 2º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise, nov. 1992. p. 7 – 37).

_____. O objeto teórico da psicanálise e a pesquisa psicanalítica: uma leitura dos pressupostos freudianos. In: _____. **Ensaio da Teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p.12-24.

_____. Os impasses da cientificidade no discurso freudiano e seus destinos em psicanálise. In: _____. **Psicanálise, Ciência e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p.28-53.

BUCK, M. B.; SANTOS, J. W. A Transferência na sala de aula. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v.7, n. 13, nov. 2009. Disponível em: <www.revista.inf.br/.../ART06-EDIC13-ANOVI-NOV2009.pdf>. Acesso em: 21 maio 2010.

CAON, J. L. Psicanálise das aprendizagens escolares. **Revista do GEEMPA**, “A não-aprendizagem: violência instituída”, Porto Alegre, n. 7, p. 21-35, jul. 1999.

COSTA, M.L.A. A Metáfora Paterna e a construção do conhecimento como desejo do Outro. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1996, p. 106-127.

COUTINHO, A. B. V. A inserção da psicanálise no campo educacional: apropriações de um discurso. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100014&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 23 jun. 2010.

CRESPIN, G.C. **A Clínica Precocce**: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 187 p.

CUZIN, M.I. Infância – educação e psicanálise: uma (im)possibilidade de diálogo? **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.esp., p.49-58, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=167&layout=abstract>>. Acesso em: 12 maio 2010.

DOR, J. A metáfora paterna – Nome – do Pai. A metonímia do desejo. In: _____. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 89 – 95.

FERRARI, R. F. **Considerações psicopedagógicas da vincular professor-aluno**. Disponível em: <www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2010.

FERREIRA, T. Freud e o ato de ensino. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Minas Gerais: Autêntica, 1998. p.107 – 149.

FERREIRA, V. **Psicanálise e instituição**: algumas questões. 2006. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0326.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010.

FIGUEIREDO, L. C. **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduação em Psicologia Clínica Da PUC – SP. (Atas do 1 Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. nov. 1991).

_____. **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduação em Psicologia Clínica da PUC – SP. (Atas do 2º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. nov. 1992).

FRAGELLI, I.K.Z. **A relação entre Escrita Alfabética e Escrita Inconsciente**: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FREUD, S. As neuropsicoses de defesa (1894). In: _____. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.51-74. (Primeiras publicações psicanalíticas, v. 3).

_____. Projeto para Uma Psicologia Científica. (1895. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.p. 346-394. (Projeto para Uma Psicologia Científica, v.1).

_____. Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa (1896). In: _____. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.159-186. (Primeiras publicações psicanalíticas, v. 3).

_____. A etiologia da histeria (1896a). In: _____. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.187-218. (Primeiras publicações psicanalíticas, v. 3).

_____. Sonhos absurdos – Atividade intelectual nos sonhos (G). O trabalho do sonho (1900). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 459-492. (A interpretação dos sonhos, v. 5).

_____. A Interpretação dos sonhos (1900a). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v.5. p. 541-635.

_____. Sobre a psicoterapia. (1905). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.241-254. (Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos, v. 7).

_____. A sexualidade infantil. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. (1905a). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.163-189. (Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos, v.7).

_____. O esclarecimento sexual das crianças (1907). In: _____. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 121-132. (Gradiva de Jensen e outros trabalhos, v. 9).

_____. Moral sexual civilizada e doença moderna (1908). In: _____. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.166-186. (Gradiva de Jensen e outros trabalhos, v. 9).

_____. Notas Psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (Dementia Paranoides) (1911). **Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. (O caso Schreber e artigos sobre a técnica, v. 12).

_____. Sobre a tendência universal à depreciação na esfera do amor (1912). _____. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.181-196. (Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinco e outros trabalhos, v. 11).

_____. Recomendações aos médicos que exercem psicanálise (1912a). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.123-132. (O Caso Shreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos, v. 12).

_____. O interesse educacional da psicanálise (1913). _____. In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** Totem e Tabu e outros trabalhos. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 190-192.

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.245-250. (Totem e Tabu e outros trabalhos, v. 13).

_____. A História do movimento psicanalítico (1914a). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 15-73. (A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos, v. 14).

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914b). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.77-108. (A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos, v. 14).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914c). _____. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.245-250. (Totem e Tabu e outros trabalhos, v. 13).

_____. O inconsciente (1915). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.171-201. (A História do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos, v.14).

_____. Sobre o ensino da psicanálise nas universidades (1918). _____. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.185-189. (Uma neurose infantil e outros trabalhos, v. 17).

_____. História de uma neurose infantil (1918a). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.19-111. (Uma neurose infantil e outros trabalhos, v. 17).

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.29-34. (Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos, v.18).

_____. Psicologia de grupo e análise do ego (1921): identificação. In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 115-120. (Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos, v. 18).

_____. O ego e o id (1923): o ego e o superego. In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 41-51. (O Ego e o id e outros trabalhos, v. 19).

_____. O ego e o id (1923a): as duas classes de instintos. In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 53-60. (O ego e o id e outros trabalhos, v. 19).

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 191-199. (O Ego e o id e outros trabalhos, v. 19).

_____. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn (1925). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 305-308. (O ego e o id e outros trabalhos, v. 19).

_____. A questão da análise leiga (1926). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. v. 20. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.175-248.

_____. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Moisés e o monoteísmo, Esboço de Psicanálise e outros trabalhos. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.222-270.

_____. O mal-estar na civilização (1930). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.67-150. (O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos, v.21).

_____. Conferência XXXIV - Explicações, aplicações e orientações (1933). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmundo Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.135-154. (Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos,v. 23).

_____. Esboço de psicanálise. (1940). In: _____. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p.151-221. (Moisés e o monoteísmo, esboço de Psicanálise e outros trabalhos, v. 23).

GARCIA – ROZA, L. A. Pesquisa de tipo teórico. In: FIGUEIREDO, L. C. (Coord.). **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Clínica da PUC – SP, 1991. p. 9 – 31. (Atas do 1º Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise, nov. 1991).

HADDAD, J. P. **A aprendizagem sob o olhar da psicanálise**. Disponível em: <http://www.janehaddad.com.br/artigo-aprendizagem_psicanalise.htm>. Acesso em: 13 nov. 2009.

JERUSALINSKY, D. A.; TAVARES, E. E. Que rei é esse? O sintoma na Infância. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre – APPOA**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 35-44, 1997.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia (1938). In: _____. **Novos Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p.29-90.

_____. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos é revelada na experiência analítica (1949). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p.96-103.

_____. **O Seminário Livro 1 (1953 – 54): Os Escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 327 p.

_____. Para além do imaginário, o simbólico ou do pequeno ao grande outro. In: _____. **O Seminário livro 2 (1954-55)**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. p. 221-344.

_____. A Psicanálise e seu ensino (1957). In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p.438-460.

_____. A forclusão do Nome-do-Pai. In: LACAN, J. **O Seminário livro 5 (1957-58): as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 149 – 165.

_____. A Metáfora Paterna. In: LACAN, J. **O Seminário livro 5 (1957-58): as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c. p. 167 – 184.

_____. Os Três Tempos do Édipo. In: LACAN, J. **O Seminário livro 5 (1957-58):** as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1998d. p.184 – 220.

_____. O sujeito e o outro: a alienação (1964). In: _____. **O Seminário Livro 11:** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 193-204.

_____. Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem (1964). In: _____. **O Seminário Livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. p.218-230.

_____. A transferência e a pulsão (1964). In: _____. **O Seminário livro 11.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 119-192.

_____. A Ciência e a verdade (1966). In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 869-892.

_____. Proposição de 9 de Outubro de 1967 sobre o psicanalista da escola. In: _____. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 248-264.

_____. Duas notas sobre a criança (1969). Opção Lacaniana. **Revista Brasileira Internacional de Psicanálise**, São Paulo, n. 21, abr.1998b.

_____. Televisão (1974). In: _____. **Novos Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 508-543.

LAJONQUIÈRE, L. Dos erros, em especial daquele de renunciar à educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.

_____. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre- APPOA**, Porto Alegre, v. 9, n.16 – jul. 1999. p.27-38.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 204 p.

LEAL, C. E. **Sobre o ensino e a transmissão da psicanálise.** mar. 2010. Disponível em: <<http://politica iluminada.blogspot.com/2010/03/sobre-o-ensino-e-transmissao-da.html>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

LEVIN, E. A Garatuja como vestígio das letras. **Estilos da Clínica**, São Paulo, n. 4, p. 120 – 123, 1998.

LIMA, L. & NAKAGAWA, P.Y. Considerações sobre o diagnóstico de psicose. Disponível em: <<http://www.palavraescuta.com.br/textos/consideracoes-sobre-o-diagnostico-de-psicose>>. Acesso em: 7 mar. 2011.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994. p. 13. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2z0A3cc6oUEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=%22pesquisa+bibliogr%C3%A1fica%22&ots=Sz6iamAqJJ&sig=ErQdGMiDvnALOt6tISZQCcil18k#v=onepage&q&f=false>>

e>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MARTINS, M.R.R. (Im)possibilidades de conexão entre psicanálise e educação. **Guia de Psicologia Sobresites**. Ag. 2005. Disponível em: <<http://www.sobresites.com/psicologia/noticias/impossibilidade-de-conexao-entre-psicanalise-e-educacao.htm>>. Acesso em 2 abril 2010.

MENDONÇA FILHO, J.B. Ensinar: do mal entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Minas Gerais: Autêntica, 1998. p.73 -106.

MEZAN, R. Pesquisa teórica em Psicanálise. In: FIGUEIREDO, L.C. (Coord.) **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas em Psicanálise do Programa de Estudos Pós – Graduados em Psicologia Clínica Da PUC – SP. (Atas do 2 Encontro de Pesquisa Acadêmica em Psicanálise. nov.1992. p. 51-73).

_____. Psicanálise e pós - graduação: notas, exemplos, reflexões. **Psicanálise e Universidade**. São Paulo: Programa de pós - graduação em psicologia clínica e social da PUC - SP. out.1999. p.6-16.

MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MILLER, J. A. **Lacan elucidado: entrevistas no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=vwonHHbAt5YC&pg=PA344&lpg=PA344&dq=%22lacan+puls%C3%A3o+de+saber%22&source=bl&ots=K1OT6g3p8N&sig=0xJK5CMU2QKVqHk8ki4rSR8oyqQ&hl=pt-BR&ei=vIFuTdWrH4O6tged6oSIDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEQQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MONTEIRO, E.A. Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 3, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000032001000300034&scrypt=sci_arttext>. Acesso em 5 jun. 2010.

_____. Estilo: a psicanálise na formação de educadores. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100030&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2010.

MONTEIRO, F.P.T. **Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa: fracassa?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MRECH, L. M. Um sintoma na cultura: a falência na transmissão na professor-aluno. In: ENCONTRO BRASILEIRO DO CAMPO FREUDIANO, 7., 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=155:um-sintoma-na-cultura—a-falencia-da-transmissao-na-relacao-professor-aluno&catid=9:psicanalise&Itemid=20>. Acesso em: 20 abr. 2010.

NUNES, M.R.N. Psicanálise e educação: pensando a professor-aluno a partir do conceito de transferência. **Estilos da clínica**. São Paulo, 5, 2004. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 9 abr. 2010.

PALHARES, O. Transmissão e estilo: o que define a singularidade na professor-aluno?. **Estilos da Clínica**, 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100058&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 6 junh. 2010.

PEREIRA, M.R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Minas Gerais: Autêntica, 1998. p.154 – 193.

PETRI, R. **Psicanálise e educação o tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

PESSOA, S.S. Uma proposta de transmissão da psicanálise no campo educacional. Psicanálise, educação e transmissão. **Estilos da Clínica**, 6, 2006. Disponível em: <www.campopsicanalitico.com.br/.../Uma_proposta_de_transmissao_da_psicanalise.VI_Colquio_do_LEPSI._Sao_Paulo._2007._doc.doc>. Acesso em 15 junh. 2010.

PINTO, T. M. C. **Abertura do curso psicanálise conceitos fundamentais de Freud a Lacan**. Londrina: Faculdade Pitágoras – União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda, 2010. Palestra.

QUINET, A. **Um olhar a mais**: ver e ser visto em psicanálise. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

RODRIGUES, A. C. et al. Psicanálise, saber e conhecimento. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, p. 99-108, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2005-2-Cap8.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p.146-148.

_____. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a. p.558-560.

SALES, L. S. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 39-58, jan./jun. 2005.

SANADA, E. R. A “verdade” da Ciência a partir de uma leitura psicanalítica. **Psicologia, USP**, São Paulo, v. 15, n. 1/2, p. 183-194, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a19v1512.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

SOUZA, R.T. Mal estar na escola: uma leitura psicanalítica. **Convergencia – movimiento lacaniano por el psicoanalysis freudiano**. Jan. 2007. Disponível em: <www.convergenciafreudlacan.org/.../II_MAL-ESTAR-NA-ESCOLA-doc-197.doc> Acesso em: 28 jan. 2010.

VICENT, D. O desejo de saber. In: BERGÈS, J.; BERGÈS-BOUNES, M.; CALMETTES-JEAN, S. **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?**. Porto Alegre: CMC, 1998. p. 81-86.

VOLTOLINI, R. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. **Estilos da Clínica**, 3, 2002. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext> Acesso em 4 jun. 2010.

_____. A educação como "fato inconveniente" para a psicanálise. **Estilos da Clínica**, 6, 2006. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: Jun. 2010.

_____. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v.8, n. esp., p.119-139, jun. 2007.

_____. **Ensino e transmissão**: duas posições na linguagem. 2009. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 12 jun. 2010.