

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANDRESSA DOS SANTOS MARTINEZ

As contribuições da psicanálise para a educação no Brasil:
uma revisão de literatura

Maringá-PR

2023

ANDRESSA DOS SANTOS MARTINEZ

As contribuições da psicanálise para a educação no Brasil:
uma revisão de literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Linha de pesquisa: Psicanálise e Civilização.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Domingues

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M385c	<p>Martinez, Andressa dos Santos</p> <p>As contribuições da psicanálise para a educação no Brasil : uma revisão de literatura / Andressa dos Santos Martinez. -- Maringá, PR, 2023. 83 f.tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Eliane Domingues. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.</p> <p>1. Psicanálise e Educação. 2. Teoria freudiana. 3. Educação - Brasil. 4. Psicologia escolar. I. Domingues, Eliane , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p>
	CDD 23.ed. 150.195

ANDRESSA DOS SANTOS MARTINEZ

As contribuições da psicanálise para a educação no Brasil:
uma revisão de literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Domingues
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof. Dr. Marcos Leandro Klipan
PPI/Universidade Estadual de Maringá – UEM (Titular)

Profa. Dra. Julia Maria Borges Anacleto
Universidade Paris VIII (Titular)

Aprovada em: 24 de março de 2023.
Defesa realizada na sala de vídeo do bloco 118.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, pela vida e por ser sempre minha força nas realizações de sonhos e nas adversidades.

À **minha amada mãe**, por ser minha grande incentivadora, com tanto carinho, sensibilidade e apoio em todas as horas.

À **memória do meu amado pai**, que partiu no início desta minha jornada, mas que sempre acompanhou e incentivou esse sonho.

Ao **meu amado esposo Rafael**, por acompanhar de perto esse percurso, ser força e refúgio para os momentos difíceis, me recordando sempre que deve haver vida para além dos compromissos.

À **memória da querida professora Ângela Maria Pires Caniato**, quem me introduziu nesta jornada e com quem tanto aprendi em tão pouco tempo de convivência.

À **minha orientadora, professora Eliane Domingues**, que com tamanha disponibilidade e humanidade me acolheu, direcionou e muito me ensinou com suas valiosas orientações.

Ao **professor Marcos Leandro Klipan**, pela disponibilidade, atenção e pertinentes colaborações em minha banca de qualificação.

À **professora Julia Maria Borges Anacleto**, pela disponibilidade e cuidadosa contribuição com esta pesquisa, com seus valiosos apontamentos.

A **todos os meus professores**, que ao longo da vida me ensinaram e me marcaram positivamente, contribuindo para minha formação e crescimento pessoal.

Às **psicoterapeutas** que tive em diferentes momentos desde o início da trajetória na psicologia, por tamanha sensibilidade, escuta cuidadosa e tão bom uso da psicanálise.

MARTINEZ, A. S. (2023). *As contribuições da psicanálise para a educação no Brasil: uma revisão de literatura*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, a partir do levantamento de artigos científicos publicados nos últimos dez anos (2011-2020). Desde a consolidação da psicanálise no Brasil, diversos autores se dedicaram a estudos e aprofundamentos no campo educativo. Atualmente, no entanto, observamos pouco crédito dado à psicanálise por profissionais que lidam com as demandas do contexto escolar. Isto porque a psicanálise não é vista como abordagem teórica de escolha capaz de dar conta de tais demandas. Neste sentido, indagamos: o que a psicanálise pode fazer na escola? Qual é o seu lugar? Para responder a esta questão, utilizamos como método a revisão de literatura e nos servimos de base teórica as reflexões de Freud sobre a aplicação da psicanálise na educação. Assim, acompanhamos o desenvolvimento destas ideias junto à construção da metapsicologia freudiana, para organizar e apresentar o estado da arte sobre esta temática articulando às contribuições de autores contemporâneos. Deste modo, os artigos científicos selecionados para compor a pesquisa foram coletados no SciELO – Scientific Electronic Library online e no PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Utilizamos o indexador “psicanálise e educação” tanto no SciELO quanto no PePSIC. De posse de 166 artigos derivados das buscas, procedemos com uma análise dos resumos. Quanto aos critérios de inclusão, consideramos artigos científicos escritos nos últimos dez anos (2011 a 2020), em português, os quais abordaram assuntos relacionados à psicanálise e educação no Brasil. Em contrapartida, elegemos como critérios de exclusão artigos que abordaram disciplina escolar específica, fase específica do desenvolvimento, bem como, com outro referencial teórico que não o psicanalítico e ênfase na educação especial. Desta forma, 33 artigos foram selecionados, os quais foram lidos e fichados, visando identificar e compreender, em cada artigo, seu objetivo, método, tema, principais conceitos abordados, autores de referência, principais resultados e conclusões. Como resultado do diálogo entre os achados nos estudos averiguados, verificamos que, no Brasil, os estudiosos que se ocupam das aproximações entre psicanálise e educação têm se preocupado em discutir a pertinência de alguns métodos e metodologias de ensino, os conflitos que retratam expressões do mal-estar na educação, além de evidenciarem a psicanálise enquanto saber teórico que auxilia na compreensão dos vínculos educativos. Dentre estes estudos, identificamos possibilidades de intervenções da psicanálise no campo das relações escolares, sendo válido destacar as contribuições teóricas para auxiliar os profissionais da educação a compreender as manifestações inconscientes, sobretudo a transferência e contratransferência que permeiam a relação professor-aluno. Apesar de observarmos uma carência na análise da contratransferência imbricada nos vínculos educativos, consideramos esta compreensão de grande valia. Assim, evidenciamos, dentre as contribuições dos estudos, que aqueles que se mostram mais condizentes com a realidade escolar são os que dão ênfase às práticas grupais envolvendo alunos, professores, familiares, enfim: todos os atores envolvidos na dinâmica da escola. Com isso, temos a pretensão de que a presente pesquisa possa auxiliar profissionais que lidam com as demandas escolares, aproximando-os da psicanálise de forma que ela possa ser útil na prática educativa.

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Escola.

MARTINEZ, A. S. (2023). *The contributions of psychoanalysis to education in Brazil: a literature review*. Master's dissertation. Psychology's Post-Graduation Program. State University of Maringá. Maringá-PR.

ABSTRACT

This research aims to present the contributions of psychoanalysis to education in Brazil, based on the survey of scientific articles published in the last ten years (2011-2020). Since the consolidation of psychoanalysis in Brazil, several authors have dedicated themselves to studies and deepening in the educational field. Currently, however, we observe that little credit has been given to psychoanalysis by professionals who deal with demands of the school context. This is because psychoanalysis is not seen as a theoretical approach capable of dealing with such demands. In this sense, we ask: what can psychoanalysis do at school? Where is its place? To answer this question, we used the literature review as a method, and Freud's reflections on the application of psychoanalysis in education served as a theoretical basis. Thus, we follow the development of these ideas along with the construction of freudian metapsychology, in order to organize and present the state of art on this subject, articulating the contributions of contemporary authors. The scientific articles selected to compose this reserch were collected from SciELO – Scientific Eletronic Library Online – and from PePSIC – Eletronic Journals in Psychology. We used the index “psychoanalysis and education” both in SciELO and PePSIC. Having 166 articles derived from the searches, we proceeded with and analysis of their abstracts. As for inclusion criteria, we considered scientific articles written in the last ten years (2011 to 2020), in portuguese, which addressed issues related to psychoanalysis and education in Brazil. On the other hand, we chose as exclusion criteria articles that addressed a specific school subject, a specific phase of development, as well as with a theoretical framework other than the psycoanalytical one, and emphasis on special education. This way, 33 articles were selected, which were read and filed, aiming to identify and understand, in each one, its objective, method, theme, main concepts, addressed, referece authors, main results and conclusions. As a result of the dialogue between the findings in the investigated studies, we verified that, in Brazil, scholars who deal with approximations between psychoanalysis and education have been concerned with discussing the pertinence of some teaching methods and methodologies, the conflicts that portray expressions of some displeasures in education, in addition to highlighting psychoanalysis as theoretical knowledge that helps in understanding educational bonds. Among these studies, we identified possibilites for psychoanalysis interventions in the field of school relations, and it is woth to highlight the theoretical contributions to help education professionals understand unconscious manifestations, especially the transference and countertransference that permeate the teacher-student relationship. Although we observed a lack of analysis of the countertransference imbricated in educational bonds, we considered this understanding to be of great value. Thus, we show, among contributions of the studies, that those that are more consistent with the school reality are those that emphasize group practices involving students, teachers, family members, in short: all the actors involved in the dynamics of the school. With this, we intend that this research can help professionals who deal with school demands, bringing them closer to psychoanalysis in a way that it can be useful in educational practice.

Keywords: Psychoanalysis; Education; School.

Sumário

Introdução.....	7
1. Método	12
2. Freud e a educação	18
2.1 As primeiras formulações de Freud sobre a educação e a ideia de uma profilaxia ...	19
2.2 Conceitos da teoria psicanalítica que contribuem para as reflexões na educação	22
2.3 Textos freudianos que retratam o abandono da ideia de uma profilaxia da educação	27
3. Estado da arte sobre psicanálise e educação no Brasil.....	35
3.1 Artigos que fazem críticas a métodos e metodologias na educação	35
3.2 Artigos que retratam expressões do mal-estar na educação	39
3.3 Artigos que retratam as contribuições da psicanálise para as práticas educativas enquanto saber teórico	44
3.4 Possibilidades de intervenções da psicanálise no campo das relações educativas	50
4. O que pode fazer a psicanálise pela educação?.....	62
4.1 Contribuições da psicanálise freudiana à educação	62
4.2 A educação enquanto profissão impossível	67
4.3 Qual o lugar da psicanálise na escola?.....	71
Considerações finais	75
Referências	78

Introdução

A pesquisa em questão aborda a relação entre psicanálise e educação no Brasil. A escolha do tema de pesquisa tem relação com minha formação acadêmica e atuação profissional, já que, em 2009, ao começar a cursar Psicologia, iniciava também a carreira no magistério como professora na educação Infantil e, posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O interesse pela psicologia surgiu dos estudos sobre psicologia do desenvolvimento no curso de formação de docentes que cursei entre os anos de 2005 e 2008. Assim, minha formação e atuação profissional, desde o interesse pela psicologia no magistério e pela psicanálise na graduação, têm sido permeadas pelas relações entre as duas áreas. Ao longo desta atuação, concomitante à formação, atuei por três anos em centros de educação infantil e por oito anos nas séries iniciais do ensino fundamental, na prática com crianças em idade pré-escolar e início da alfabetização.

Ao longo deste período, observei uma diversidade de demandas sedentas pela atuação da psicologia, além de poder perceber o pouco crédito dado à psicanálise por profissionais da saúde que atuam com essas demandas, que muitas vezes especificam que o profissional da psicologia a ser buscado deve ser de outra abordagem teórica, com encaminhamentos que chegam a especificar a abordagem comportamental. Ademais, o estágio em psicologia Escolar que cursei na graduação foi orientado na abordagem comportamental, contexto que de alguma forma trouxe questionamentos e dificuldades em minha prática e, certamente, aprendizado também, ao que se soma o fato de que cursos e especializações nas áreas afins à psicologia escolar terem orientação Comportamental ou Histórico Cultural.

No momento, estou usufruindo de licença do padrão como professora das séries iniciais para a conclusão do mestrado, mas continuo atuando como professora no ensino superior, oportunidade que surgiu com o início do mestrado e que, mais recentemente, tem me proporcionado atuar como supervisora de estágio de observação em instituições de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Certamente que o interesse pelo tema em questão relaciona-se também com minha história pessoal desde a infância, pois a educação sempre foi vista como o caminho para o crescimento pessoal e profissional.

Desta forma, parto dessa contextualização para iniciar uma reflexão sobre as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, buscando compreender qual o seu lugar na escola, onde é comum surgir temas que retratam os conflitos escolares presentes nessas relações, perpassando desde a educação infantil até o ensino médio.

Os conflitos na relação professor-aluno têm sido cada vez mais evidentes. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, vemos alunos desinteressados pela escola e desrespeitosos em relação à autoridade dos professores; em contrapartida, vemos professores queixosos a respeito do comportamento dos alunos, com a queixa de que “os alunos de hoje já não são mais os mesmos de antigamente”. Uma simples busca na internet com as palavras-chave “conflitos escolares” traz um resultado de mais de 4.000.000 de textos, artigos, vídeos e demais materiais, derivados de produções científicas ou informais, em que cada qual aborda uma faceta desses inúmeros conflitos possíveis.

Quando nos deparamos com tal afirmativa de que “os alunos de hoje não são os mesmos de antigamente” nos parece óbvio que os alunos não sejam os mesmos, de modo que, ao pensar em conflitos, pensamos dialeticamente em possibilidades de intervenção. Neste campo da intervenção no ambiente escolar, a Psicologia como ciência que estuda o comportamento humano é requisitada a apontar soluções para estes possíveis problemas. A psicanálise no que lhe concerne, desde as primeiras formulações de Freud sobre a educação, busca questionar tais soluções que se colocam a serviço de um ideal de adequação dos sujeitos. Na contramão das teorias pedagógicas¹ que, historicamente, buscaram a melhor teoria capaz de adequar os alunos a padrões de aprendizagem e comportamento, Freud chamava atenção para os prejuízos psíquicos causados pela rigidez e moralismo da educação.

Em diferentes momentos de sua obra, Freud (1913/2012a, 1933/2010a) faz referência à psicanálise aplicada a outras áreas, evidenciando seu desejo de que a aplicação da psicanálise não ficasse restrita à clínica. Deste modo, em relação às suas contribuições à educação, apesar de não ter abordado esta questão em profundidade, Freud se posiciona quanto ao papel da psicanálise nesse âmbito da formação educacional do sujeito.

Isto posto, apresentamos a partir deste ponto o percurso desta pesquisa no levantamento das contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, partindo de Freud e perpassando por outros estudiosos que se debruçaram na compreensão das possibilidades de intervenção da psicanálise na educação. Assim, o objetivo desta pesquisa é levantar as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, tendo como base artigos científicos publicados nos últimos dez anos (2011-2020).

Inicialmente, ao estudar o percurso da relação entre psicanálise e educação, no Brasil, Lajonquière (2017) destaca que, logo após a consolidação da psicanálise no país, o interesse nas crianças, na educação escolar e familiar, partia de uma perspectiva de higiene mental

¹ Para maior aprofundamento neste percurso histórico da educação, consultar a obra “Escola e Democracia” de Demerval Saviani (2008).

escolar, tendo como pioneiro Arthur Ramos, que em 1934 publicou o livro “Psicanálise e Educação”, termo que se tornou guarda-chuva para definir no Brasil os trabalhos da psicanálise aplicada à educação.

Lajonquière (2017) destaca diferenças e especificidades das formulações sobre psicanálise e educação no Brasil e na França, pois, apesar de a consolidação dos estudos na área terem ocorrido em período próximo nos dois países, receberam influências teóricas distintas. No Brasil, tais discussões receberam forte influência da teoria lacaniana, com destaque para a intervenção junto a alunos, pais e professores, bem como a leitura dos sintomas sociais que se faziam presentes na vida cotidiana. Já na França, a ênfase estava na compreensão da relação com o saber, na pesquisa-ação e dinamismo grupal, tendo recebido influência da corrente inglesa da psicanálise e, ao mesmo tempo tendo como pioneira Maud Mannoni, com ênfase na reformulação da clínica psicanalítica com crianças e no questionamento da institucionalização da psicanálise e do imaginário pedagógico vigente.

Com o desenvolvimento da área, alguns nomes se destacaram no Brasil, como Maria Cristina Kupfer e Marcelo Ricardo Pereira, que coordenaram trabalhos de recenseamento e análise da produção em psicanálise e educação no Brasil. Segundo Lajonquière (2017), os estudos no Brasil estão centrados nos diferentes conflitos e dificuldades que ocorrem nos vínculos educativos e se apresentam como tentativas de responder às demandas da nossa educação a partir da compreensão da relação entre castração e desejo. Embora fortemente influenciados pelo pensamento lacaniano, estudos na área também receberam influência do trabalho de Mannoni, que contribuiu para a consolidação da psicanálise na educação no Brasil, uma vez que estudiosos brasileiros na área se dedicaram a estágio na Ecole de Bonneuil² no início dos anos 1990.

Quando Lajonquière (2017) nos diz que os trabalhos de psicanálise e educação no Brasil partem da compreensão da relação entre castração e desejo, podemos dizer que compreender esta relação implica em compreender que, na família e na escola, a criança está cercada pela sedução de um lado e pela punição de outro, sendo que a criança precisa renunciar ao desejo para ser aceita e amada, de modo que a subjetividade desta é tolhida, não podendo se realizar em seu próprio nome (Mannoni, 1988).

Antes de abordarmos as contribuições freudianas sobre a educação, façamos um adendo à questão da psicanálise aplicada, visando esclarecer o que Freud quer dizer com “aplicações”. Plon (1999, citado em Rosa & Domingues, 2010) nos diz que, para Freud, a aplicação da

² Instituição de referência na França para o trabalho com crianças autistas e psicóticas, fundada por Maud Mannoni (Petri, 1998).

psicanálise referia tanto à aplicação na clínica, quanto na análise de fenômenos que extrapolam o *setting* terapêutico. No entanto, os estudiosos pós-freudianos instituíram uma separação, entendendo a psicanálise aplicada restrita à análise de fenômenos sociais, culturais e artísticos. Dessa forma, a psicanálise aplicada passou a ser entendida e utilizada de forma equivocada na mera demonstração de conceitos. Foi a partir de Laplanche (1992) que se passou a utilizar o termo “extramuros”, destacando que Freud nunca tratou os campos extratratamentos como secundários na teoria psicanalítica.

Dito isto, pretende-se elucidar, conforme Rosa (2004) que, quando falamos em aplicação da psicanálise, não estamos buscando a mera transposição da teoria psicanalítica na interpretação dos fenômenos sociais, mas, sim, estamos pensando uma psicanálise implicada, extramuros, em que buscamos dispositivos de análise que possam favorecer a articulação entre o sujeito e a sociedade, e não elaborar generalizações. Freud, ao mencionar aplicações da psicanálise, evidencia seu interesse pelo caráter implicado de uma psicanálise que se fez, ao mesmo tempo, social e individual, conforme delineou o funcionamento do psiquismo humano e sua relação com o funcionamento social, tanto que, o conceito de inconsciente para Freud não é dado como individual, já que sua constituição está atrelada ao desejo do outro (Rosa, 2004).

Deste modo, no que se refere a aplicação da psicanálise à educação, nota-se, a partir do que nos diz Kupfer (1989) e Lajonquière (2017), que as ideias de Freud sobre educação aparecem em diversos momentos ao longo de sua construção teórica, sobretudo em textos com temas de outros assuntos, isto porque Freud sempre pensou a constituição psíquica do sujeito em articulação com o outro, com o social.

Nos desdobramentos da psicanálise, Freud (1907/2015a, 1908/2015b, 1913/2012a) nos apresenta inicialmente uma ideia de profilaxia da educação, pois relacionou as doenças nervosas da época à rígida educação religiosa. Logo, supunha que se as crianças fossem educadas e orientadas quanto à sexualidade ao invés de serem reprimidas, poderiam viver com mais saúde mental e adoeceriam menos na vida adulta. No entanto, conforme avançava no desenvolvimento de sua obra, mais especificamente no modelo pulsional do funcionamento psíquico, Freud abandona a ideia de uma profilaxia.

Entretanto, Freud (1927/2014) não abandona a ideia de que uma educação suficiente, chamada por ele de “educação para a realidade”, pudesse auxiliar as crianças a realizar as castrações necessárias à humanização. Vale ressaltar que educar para a realidade, segundo Freud (1930/2010b), não implica adaptar a criança às rígidas imposições da realidade de sua época, mas sim, reconhecer a existência e importância das pulsões agressivas na constituição

psíquica e buscar, a partir da educação, “realizar o máximo e prejudicar o mínimo” (Freud, 1933/2010a, p. 311).

Partindo das proposições iniciais aqui tecidas, a proposta de organização desta dissertação ocorrerá em três capítulos. No primeiro capítulo, “Freud e a educação”, buscamos apresentar as reflexões de Freud sobre a educação, partindo dos textos em que apresenta, inicialmente, uma ideia de profilaxia da educação. Em seguida, passamos à discussão da célebre frase de Freud sobre os três impossíveis – educar, psicanalisar e governar – com o intuito de elucidar porque a educação é entendida como tarefa impossível. Desta forma, acompanhando o desenvolvimento da teoria psicanalítica, apresentamos os textos que enfatizam a necessidade do reconhecimento da transferência e contratransferência, bem como das pulsões agressivas na constituição psíquica, tendo em vista a necessária educação para a realidade destacada por Freud.

No segundo capítulo, “Estado da arte sobre psicanálise e educação no Brasil”, apresentamos a produção científica dos últimos 10 anos, a partir de artigos do SciELO e PePSIC, envolvendo o indexador “psicanálise e educação”. A partir dos trabalhos selecionados, buscamos identificar: o objetivo, o método, o tema, os principais conceitos abordados, os autores de referência, bem como seus principais resultados e conclusões. Vale destacar que optamos pela busca no SciELO e PePSIC por se tratar de bases de dados nacionais do tipo gratuito e de textos completos que trazem as principais revistas de psicologia do Brasil.

Posteriormente, em nosso terceiro capítulo, buscaremos refletir sobre o que a psicanálise pode fazer pela educação. Qual é seu lugar na escola? O que deve saber um professor sobre psicanálise? Deste modo, discutimos que tipo de contribuição a psicanálise tem a oferecer, considerando as contribuições de Freud e nossos levantamentos de pesquisa sobre o estado da arte. Além disso, propomos destacar intervenções da psicanálise que se mostraram úteis para a compreensão das relações no contexto educativo, não como prescrições do que deve ser feito, mas sim como ideias que podem instigar outras possibilidades de intervenção.

O levantamento do estado da arte em psicanálise e educação aqui proposto tem a função de disseminar a produção de conhecimentos na área, com o intuito de colaborar com a prática de futuros profissionais que enveredam nesta área de atuação e não estão próximos às atividades de pesquisa que inserem a psicanálise ativamente neste campo de atuação tão plural em suas demandas.

Portanto, a pesquisa aqui descrita tem a pretensão de ser útil na disseminação de um conhecimento acessível aos profissionais da educação, demais profissionais que atuam com as demandas da área e àqueles a quem interessa as contribuições da psicanálise à educação.

1. Método

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu-se em uma revisão de literatura para o levantamento de artigos científicos, enquanto a segunda ocorreu a partir das pesquisas nos textos de Freud que abordavam a relação entre psicanálise e educação.

A revisão da literatura é um método utilizado para proporcionar conhecimento sobre os estudos realizados em determinada área, possibilitando contextualizar, atualizar e propor diálogos entre diferentes autores que se debruçam no estudo de uma temática (Zanotti & Miura, 2020). No que se refere às pesquisas em psicanálise, destaca-se uma necessidade emergente em desenvolver pesquisas de revisão de literatura, visto que se percebe uma escassez de aprofundamento em pesquisas deste tipo nos estudos em psicanálise (Zanotti & Miura, 2020).

Zanotti & Miura (2020) destacam, ainda, que, a exemplo de Freud e Lacan, há que se atribuir a importância devida aos trabalhos de revisão de literatura, sendo necessário, para um trabalho consistente, definir descritores sobre o tema pesquisado, selecionar materiais relevantes, proceder com leitura crítica e seletiva embasada no problema de pesquisa, e apresentando os estudos abordados de maneira clara e objetiva.

As autoras ressaltam o percurso realizado por Freud (1900/2019) na escrita de sua obra *A interpretação dos sonhos*, texto no qual o autor faz questão de retomar, no primeiro capítulo, os estudos de outros autores anteriores a ele que se dedicaram a estudar os sonhos. Ao apresentar esta revisão de literatura, Freud destaca que, apesar dos esforços, poucos avanços científicos ocorreram a partir de tais estudos, sendo a partir daí que apresenta seus objetivos de pesquisa e aprofundamento sobre o tema. Segundo Zanotti & Miura (2020), Freud ainda tece críticas ao modo como cada autor analisava o problema dos sonhos, pois, analisavam o mesmo material e sempre partiam do zero, sem considerar os estudos anteriores.

No que se refere às produções de Lacan, Zanotti & Miura (2020) evidenciam seu percurso na escrita de sua tese sobre a paranoia, escrita em 1932, texto este que, segundo as autoras, marca sua entrada na psicanálise. Ao pesquisar sobre a paranoia, Lacan empreende inicialmente um trabalho minucioso de revisão de literatura sobre o modo como tradicionalmente a psiquiatria lidava com esta temática. A primeira parte de sua obra é destinada à esta revisão, a partir da qual Lacan desenvolve suas ideias, podendo traçar diferenças entre suas conclusões e os estudos anteriores (Zanotti & Miura, 2020).

Tendo evidenciado a importância da revisão de literatura na pesquisa em psicanálise, este trabalho recorreu à busca dos artigos no SciELO – Scientific Electronic Library Online –

e no PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Ao destacar a importância do uso de bases de dados em psicologia Sabadini, Sampaio e Koller (2009) destacam que o uso de tais bases de dados justifica-se, pois, caracterizam-se como instrumentos importantes para a organização e disseminação de informações científicas. Ademais, as autoras destacam o SciELO e o PePSIC como bibliotecas virtuais do tipo texto completo, as quais recorrem ao uso de metodologias reconhecidas para publicar os textos integrais.

Como conseguinte, considerando o método empregado, foi necessário definir critérios de inclusão e exclusão dos estudos buscados na literatura. Destarte, foram estabelecidos como critérios de inclusão artigos científicos escritos nos últimos dez anos (2011 a 2020), em português, os quais abordaram assuntos relacionados à psicanálise e educação no Brasil. Em contrapartida, foram estabelecidos como critérios de exclusão artigos que abordaram disciplina escolar específica, fase específica do desenvolvimento, bem como com outro referencial teórico, que não o psicanalítico, e ênfase na educação especial.

Para a busca no SciELO, os artigos foram selecionados a partir do formulário avançado, no campo “todos os índices”, utilizando o indexador “psicanálise e educação”, sendo utilizadas como filtro as seguintes áreas temáticas: “educação”, “educacional”, “psicologia e “psicanálise”, através da qual foram reunidas 64 produções científicas. Posteriormente, a busca no PePSIC ocorreu a partir do mesmo indexador – “psicanálise e educação” – no campo assunto, de modo que foram reunidas 102 produções científicas.

Assim, prosseguiu-se com uma seleção prévia a partir da leitura dos resumos, buscando atender aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, tendo em vista fazer levantar as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, tendo como base artigos científicos publicados nos últimos dez anos (2011-2020).

A partir deste momento da pesquisa, estando de posse dos 166 artigos, realizou-se uma seleção considerando os critérios de inclusão e exclusão acima destacados. Dessa forma, reuniu-se 33 produções, abaixo especificadas, as quais foram lidas e fichadas, visando identificar e compreender, em cada artigo, o objetivo, o método, o tema, os principais conceitos abordados, os autores de referência, bem como principais resultados e conclusões.

Tabela 1

Artigos selecionados para compor a pesquisa

ANO	TÍTULO	AUTORES	Revista
2011	A educação, a sublimação e os ideais.	Marisa Siggelkow Guimarães	Trivium - estudos interdisciplinares

		(UVA-RJ – Universidade Veiga de Almeida)	
2011	O diabo e a educação.	Geraldo Reimão dos Reis (PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Estilos da Clínica
2011	Cerimônias mínimas.	Mercedes Minnicelli (Universidade Nacional de Mar del Plata – Argentina)	Estilos da Clínica
2012	Freud: contribuições acerca da aprendizagem e suas implicações educacionais	Jessica Lira Julliana Rocha (Universidade da Amazônia)	Vínculo
2013	Os profissionais do impossível.	Marcelo Ricardo Pereira (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais)	Educação & Realidade
2013	Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação.	Ana Paula Bellochio Thones Marcelo de Andrade Pereira (UFSM - Universidade Federal de Santa Maria)	Educação & Realidade
2013	Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade.	André Oliveira Costa Simone Zanon Moschen (UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Educação & Realidade
2013	Psicanálise e educação: considerações acerca do mestre e da mestria.	Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (Colégio de Psicanálise da Bahia) Jackeline Kruschewsky Duarte Raphael (UFBA - Universidade Federal da Bahia)	Cógitto
2013	Psicanálise e Educação: do barulho à batucada.	Maria Regina Maciel (UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro)	Cadernos de psicanálise
2013	Educar: da alteridade ao estilo.	Elisabete Aparecida Monteiro (Centro Universitário Salesiano de São Paulo)	Educação & Realidade
2013	Ética da psicanálise, educação e civilização.	Gabriela Gomes Costardi Paulo Cesar Endo (USP - Universidade de São Paulo)	Estilos da Clínica
2014	A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar.	Fábio Santos Bispo (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, Escola Judicial) Nádia Laguárdia de Lima (UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais)	Educação em Revista
2014	Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno.	Márcden de Pádua Ribeiro	Psicologia da Educação

		(PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)	
2014	Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação.	Ana Beatriz Coutinho Lerner Paula Fontana Fonseca Yara Sayão Adriana Marcondes Machado (USP - Universidade de São Paulo)	Estilos da Clínica
2015	Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste?	Eric Ferdinando Kanai Passone (FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)	Estilos da Clínica
2015	Um “homem calculável”?	Sonia Xavier de Almeida Borges (UVA-RJ - Universidade Veiga de Almeida) Simone Costa (Faculdades Celso Lisboa – RJ)	Estilos da Clínica
2016	A dimensão imaginária na análise, na educação e na política.	Cibele Prado Barbieri (Círculo Psicanalítico da Bahia)	Estudos de Psicanálise
2016	Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação.	Luciana Gageiro Coutinho (UFF - Universidade Federal Fluminense) Cristiana Carneiro (UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Psicologia Clínica
2016	Assédio no contexto educacional: uma possibilidade de manifestação perversa.	Ludmila de Vasconcelos Machado Guimarães Renata Caetano Vieira de Faria Débora Teixeira Barreiros Ferreira (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais) Breno Ferreira Pena (PUC-Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)	Revista Subjetividades
2016	Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação.	Julia Maria Borges Anacleto (FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)	Estilos da Clínica
2017	Educação e autoridade: alguns apontamentos sobre a prática educativa e o impossível na emancipação do sujeito.	Rogério Rodrigues (USP)	Mental

2017	A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor.	Douglas Emiliano Batista (UNIB - Universidade Ibirapuera)	Proposições
2017	Contribuições do núcleo de estudos em psicanálise e educação: a articulação psicanálise e educação e o significado de aluno-sujeito.	Tamara da Silveira Valente (UFPR - Universidade Federal do Paraná)	Educar em Revista
2017	De que hoje padecem os professores da Educação Básica?	Marcelo Ricardo Pereira (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais)	Educar em Revista
2017	Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente.	Eric Ferdinando Kanai Passone (- FE/USP - Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo)	Cadernos de Pesquisa
2017	Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso.	Rosa Maria Marini Mariotto (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo)	Educar em Revista
2017	A relação educativa e a ética no trabalho social à luz das concepções lacanianas da educação.	Sébastien Ponnou (Pôle Limousin d'Action et de Recherche en Intervention Sociale - Polaris)	Estilos da Clínica
2018	Demanda diagnóstica na escola: entre querer-o-bem-do-sujeito e a escuta analítica.	Beethoven Hortêncio Rodrigues da Costa (UNIB - Universidade Ibirapuera) Cynthia Pereira de Medeiros (UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	Estilos da Clínica
2019	Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida.	Marília Etienne Arreguy Fernanda Ferreira Montes (UFF - Universidade Federal Fluminense)	Estilos da Clínica
2019	A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional.	Caroline Fanizzi (FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)	Educação & Sociedade
2019	O trágico na cena escolar e a medicalização como desenlace.	Ana Paula Bellochio Thones Simone Zanon Moschen (UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Estilos da Clínica
2019	Psicanálise e educação escolar: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado.	Alexandre Patrício de Almeida Alfredo Naffah Neto	Estilos da Clínica

		(PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	
2020	De que social somos feitos: discurso educativo e seus efeitos de verdade.	Ana Beatriz Coutinho Lerner Paula Fontana Fonseca (USP - Universidade de São Paulo)	Psicologia da Educação

Tendo em mãos as informações necessárias de cada artigo, debruçamo-nos nos estudos incluídos na pesquisa, buscando destacar as possibilidades de intervenções identificadas nos diferentes estudos, o método de pesquisa empregado, bem como em que se aproximam e se distanciam em suas compreensões e análises.

Para tanto, apresentaremos no capítulo dois as contribuições relevantes de cada artigo, de modo que nesta explanação os estudos foram agrupados em categorias, organizadas a partir do tema central abordado, os quais sejam: artigos que fazem críticas a métodos e metodologias na educação; artigos que retratam expressões do mal-estar na educação; artigos que destacam a psicanálise enquanto saber teórico nas práticas educativas e artigos que apresentam possibilidades de intervenções da psicanálise no campo das relações educativas.

2. Freud e a educação

Ao pensarmos a relação entre psicanálise e educação, considerando o objetivo desta pesquisa – de levantar as contribuições recentes da psicanálise para a educação no Brasil em artigos científicos – escolhemos como ponto de partida as contribuições da psicanálise freudiana para a educação. Abordaremos, neste capítulo, textos em que Freud se refere à educação direta ou indiretamente, destacando sua parcela de contribuição na constituição psíquica dos sujeitos.

Na seleção dos textos aqui mencionados, optamos por destacar os textos mais citados nos artigos científicos avaliados nesta pesquisa, os quais traçam um percurso do pensamento freudiano no que se refere à temática da educação. Assim, serão abordados inicialmente os textos em que Freud evidencia a ideia de uma profilaxia educativa por meio de uma orientação psicanalítica. Dentre tais textos se destacam *O esclarecimento sexual das crianças* (Freud, 1907/2015a), *A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno* (Freud, 1908/2015b), *Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio* (Freud, 1910/2013a) e *O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas – o interesse para a pedagogia* (Freud, 1913/2012a).

Na sequência, considerando o desenvolvimento da teoria psicanalítica, abordaremos os textos freudianos que trazem conceitos psicanalíticos fundamentais para pensar as relações educativas. Nesse sentido, aprofundaremos os conceitos de transferência e contratransferência a partir dos textos *Análise fragmentária de uma histeria* (Freud, 1905/2016), *A dinâmica da transferência* (Freud, 1912/2010c), *As perspectivas futuras da terapia analítica* (Freud, 1910/2013b) e *Observações sobre o amor transferencial* (Freud, 1915/2010d). Discutiremos ainda o conceito de identificação e as compreensões sobre o narcisismo e seu papel na constituição do ideal do Eu, que se destaca na formação dos grupos que compartilham da ligação afetiva com a figura do líder. Para tanto abordaremos os textos *Introdução ao narcisismo* (Freud, 1914/2010e), *Psicologia das massas e análise do Eu* (1921/2011a) e *O Eu e o Id* (Freud, 1923/2011b).

Por último, serão abordados os textos sociais de Freud que retratam seu movimento de pensar a constituição do sujeito, que se dá simultaneamente entre o individual e o social. Isto porque, mergulhando nas leituras dos textos de Freud, nota-se que é evidente, no desenvolvimento da teoria psicanalítica, a compreensão de que o processo de constituição psíquica dos sujeitos é carregado de influências do inconsciente, imbuído de simbolizações

formadas a partir dos processos de identificação que se dão nas relações afetivas. Tal como Freud nos diz em *Psicologia das massas e análise do Eu*:

Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e, portanto, a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado (Freud, 1921/2011a, p. 14).

Finalizando este capítulo, buscaremos evidenciar como Freud abandona a ideia de uma profilaxia da educação no decorrer do desenvolvimento de sua teoria, momento em que destaca sua célebre ideia sobre a educação enquanto tarefa impossível. Os textos de apoio para esta discussão serão: *Sobre a psicologia do colegial* (Freud, 1914/2012b), *Prólogo à juventude abandonada, de August Aichhorn* (Freud, 1925/2011c), *O futuro de uma ilusão* (Freud, 1927/2014), *O mal-estar na civilização* (Freud, 1930/2010b), *Novas conferências introdutórias à psicanálise* (Freud, 1933/2010a) e *Análise terminável e interminável* (Freud, 1937/2018).

2.1 As primeiras formulações de Freud sobre a educação e a ideia de uma profilaxia

Em diferentes momentos da elaboração da sua teoria, Freud refere-se ao papel da educação – inicialmente a educação religiosa de sua época, e mais tarde a escolar – como capaz de promover recalques e, por colocar-se como rigorosa e contrária aos desejos, produzir neuroses. Em contrapartida, reconhece a necessidade de que nossas pulsões sejam sublimadas com a contribuição da educação, a fim de que possamos conviver socialmente. Portanto, é necessário que haja recalque das pulsões e, como via alternativa, através da sublimação, que o sujeito possa investir em atividades socialmente aceitas. No entanto, a intensidade do recalque não deveria ser tamanha a ponto de propiciar o desenvolvimento de neuroses.

O recalque se faz necessário para o convívio em sociedade, visto que, a realização dos desejos pessoais de cada sujeito derrubaria a ordem social, já que é pelo recalque que as pulsões – que põem em risco as exigências da realidade – são repelidas e mantidas no inconsciente (Laplanche & Pontalis, 2001).

Já a sublimação, constitui o processo através do qual as pulsões sexuais são convertidas em desejo por atividades sublimes, aceitas socialmente (Laplanche & Pontalis, 2001). Freud (1923/2011b) destaca que na sublimação a libido destinada a um determinado objeto de amor

é dessexualizada por intermédio do Eu, que a transforma em libido narcísica e lhe dá outro destino. A nova meta satisfaz indiretamente o desejo através de atividades socialmente aceitas.

Partimos das considerações de Freud apresentadas no texto *O esclarecimento sexual das crianças* (1907/2015a) para iniciar esta reflexão. Nesta obra, o autor faz críticas à educação moral de sua época, que considerava inadmissível a ideia de uma sexualidade nas crianças e mais absurda ainda a ideia de tratar de assuntos relativos à sexualidade com as crianças. No que se refere ao falar com as crianças sobre suas dúvidas que norteiam esse assunto, Freud preocupa-se em esclarecer que responder adequadamente às crianças não levará ao desenvolvimento precoce da sexualidade, como temiam os moralistas da época. Para Freud (1907/2015a) ocultar informações poderia, pelo contrário aumentar a curiosidade da criança, que de outras formas entraria em contato com tais fantasias.

Assim, Freud se preocupa em explicar a existência da sexualidade na criança, presumindo que muitos adultos se colocam contrários a esclarecer as crianças por falta de informação. Ainda enfatiza que se a sexualidade for tratada com naturalidade, como digna de ser conhecida, sem mistérios e sem tentar esconder tais questões da criança, já é suficiente. À guisa de conclusão, afirma que a escola tem o dever de tratar do tema da sexualidade, ao que acrescenta: “A curiosidade da criança jamais alcançará um nível elevado se encontrar satisfação correspondente em cada estágio do aprendizado”. (Freud, 1907/2015a, p. 225).

Em 1908, no texto *A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno*, Freud (1908/2015b) questiona novamente a rigorosidade da educação religiosa de sua época e afirma que a saúde mental dos sujeitos fica exposta a dano quando – tamanha a sua rigorosidade – os leva a sacrifícios que ultrapassam a capacidade humana de tolerar tais imposições sem o adoecimento. A rigorosidade destacada por Freud refere-se às altas exigências morais que reprimem a possibilidade de satisfação das pulsões sexuais. Desta forma, os sujeitos são levados a crer que contribuindo com a civilização serão recompensados e o são, de algum modo, pela aceitação social. Entretanto, o grau de exigência é tamanho que, para Freud (1908/2015b), o sujeito investe grande parcela de energia nas atividades sociais determinadas e pouco ou quase nenhuma possibilidade lhe é dada de satisfazer suas pulsões.

A evolução da civilização ocorre com tamanha rapidez que exige cada vez mais da capacidade produtiva do sujeito. Como consequência, lhe cobra a dessexualização de suas metas pulsionais, isto é, a sublimação de seus desejos. Nesse ponto Freud (1908/2015b) destaca um desequilíbrio importante da civilização, pois a sublimação não pode ocorrer de maneira indefinida, precisa haver alguma parcela de satisfação sexual direta.

Como resultado deste processo, Freud (1908/2015b) destaca que o recalque imposto é aparentemente bem-sucedido, mas fracassa por não possibilitar ao indivíduo o investimento libidinal em atividades socialmente úteis devido ao empobrecimento interior e, em muitos casos, ao adoecimento.

Nas duas obras apresentadas, Freud (1907/2015a, 1908/2015b) retrata a urgência de uma modificação na forma como a sociedade propõe o recalque das pulsões e sugere que uma mudança cultural na educação pudesse promover uma profilaxia das neuroses, ou seja, que as imposições da civilização pudessem ser mais brandas e permitissem em algum nível a realização direta das pulsões sexuais (Kupfer, 1989).

No entanto, nota-se no texto *O esclarecimento sexual das crianças* que Freud (1907/2015a) relaciona as dificuldades dos pais em falar com as crianças sobre a sexualidade, ao fato de terem recalcado a própria sexualidade infantil, logo coloca a responsabilidade desta tarefa na escola. Nesse ponto da obra, Freud deixa subentendido os aspectos inconscientes que permeiam a relação educativa, seja ela formal ou informal, e podemos dizer que daí partem suas ideias posteriores sobre o educar ser tarefa impossível (Kupfer, 1989).

Endossando tais discussões, em *O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas* Freud (1913/2012a) destaca a contribuição da psicanálise à educação e afirma que só pode ser educador quem possa ter empatia pela criança, ressaltando que o adulto não compreende a criança por ter recalcado a própria infância (Freud, 1913/2012a). Nesse sentido, Freud evidencia a importância de o educador não buscar a extinção das pulsões parciais da criança. Acreditava que conforme os educadores tivessem se familiarizado com a teoria psicanalítica, especialmente com suas contribuições para a educação, poderiam lidar com a criança de uma forma mais branda e adequada.

Mais uma vez, destaca o quanto uma educação repressiva é capaz de produzir neuroses e ainda ressalta que as pulsões parciais da criança são também importantes para a constituição psíquica, pois, quando sublimadas, podem ter outras metas valiosas. Logo, enfatiza que a educação deve favorecer esse processo de sublimação e não recalcar tais fontes de libido. Assim, Freud encerra o texto *O interesse para a pedagogia* deixando claro suas expectativas na possibilidade de uma profilaxia da educação: “Aquilo que podemos esperar de uma profilaxia individual das neuroses depende de uma educação psicanaliticamente esclarecida” (Freud, 1913/2012a, p. 363).

Finalizando este tópico, apresentamos o breve texto de Freud (1910/2013a), *Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio*, no qual revela também suas preocupações quanto ao papel da escola enquanto principal instituição de educação formal. Freud se posiciona em

resposta ao aumento do número de suicídio de jovens da escola secundária de Viena, trazendo nas breves páginas do texto reflexões de que a escola possa ter tomado para esses adolescentes o lugar de traumas experimentados em outras situações de vida. A esse respeito ressalta que não se pode afirmar que a escola tenha levado tais jovens ao suicídio, mas que certamente tem a responsabilidade de oferecer apoio e acolhimento a eles, já que, como sucedânea dos vínculos familiares, deve funcionar como esteio e despertar nos sujeitos o interesse pelo mundo.

2.2 Conceitos da teoria psicanalítica que contribuem para as reflexões na educação

Acompanhando o percurso do pensamento freudiano, compreende-se que as conjecturas de Freud que retratam suas preocupações com a educação passam por mudanças de posicionamento em relação à possibilidade de uma profilaxia. É notável um movimento de edições e reedições quanto à sua percepção sobre o papel da educação, movimento este que acompanha o desenvolvimento da teoria psicanalítica e se relaciona com o aprofundamento sobre as compreensões do funcionamento psíquico (Kupfer, 1989).

Nesta seara, destacamos neste tópico o desenvolvimento de conceitos fundamentais na compreensão da dinâmica que se estabelece nos vínculos afetivos e, como consequência, nos educativos. Serão apresentados e discutidos os conceitos de transferência e contratransferência, acompanhando Freud (1905/2016, 1910/2013b, 1912/2010c, 1915/2010d) em diferentes momentos de sua obra ao destacar a importância destes conceitos como cruciais na compreensão da dinâmica das relações – tanto as que se estabelecem no contexto analítico, quanto as relações que os indivíduos estabelecem ao longo da vida.

Partindo das discussões sobre a transferência nas relações afetivas, será explorado o conceito de identificação em Freud (1914/2010e, 1921/2011a, 1923/2011b). Assim, buscaremos evidenciar o papel destas no estabelecimento dos vínculos, desde as primeiras formas de ligação amorosa do bebê com suas figuras parentais, passando pela escolha do objeto, o estabelecimento do ideal do Eu e as identificações que ocorrem entre os indivíduos e o líder nos grupos.

Ao tratar da transferência na relação terapêutica, no texto *A dinâmica da transferência*, Freud (1912/2010c) explica que os vínculos amorosos desenvolvidos pelo ser humano são caracterizados por atualizações de experiências vividas na infância, em que sentimentos hostis e amorosos – vividos anteriormente com os primeiros objetos de amor – são reativados em relações atuais. Alguns anos antes, em seu texto *Análise fragmentária de uma histeria*, Freud (1905/2016) definiu a transferência como reedições em que situações vividas anteriormente se

atualizam, ocorrendo uma substituição da pessoa com quem se viveu a experiência original pela pessoa do analista.

Freud (1912/2010c) ainda enfatiza que não apenas no processo terapêutico, como também nas demais relações, inclusive nas que se estabelecem em instituições, a transferência está presente cumprindo seu papel de possibilitar relações fluidas ou mesmo levantar resistências aos vínculos que se estabelecem.

Na relação terapêutica, o autor destaca a transferência como “a mais forte alavanca do sucesso” (Freud, 1912/2010c, p. 102) quando se tem conhecimento da sua dinâmica, sensibilidade para percebê-la e com ela realizar um trabalho adequado, pois as transferências positivas de sentimentos ternos possibilitam e fortalecem os vínculos, enquanto a transferência negativa e a transferência erótica devem ser analisadas no decorrer do processo, buscando a compreensão e interpretação de tais resistências, uma vez que funcionam, na mesma proporção, como “a mais poderosa arma de resistência” (Freud, 1912/2010c, p. 104) ao processo terapêutico.

Deste modo, explicando como a transferência acontece, Freud (1912/2010c) nos diz que quando a necessidade de amor não é totalmente suprida pela realidade – e nunca o é em sua totalidade – esta parcela pulsional insatisfeita é direcionada às novas pessoas nas quais o sujeito deposita expectativas libidinais. Em suma, a cada nova relação estabelecida estamos transferindo pulsões amorosas ou agressivas, anteriormente vividas com os primeiros objetos de amor.

Acompanhando o percurso do desenvolvimento do conceito de transferência entendemos, com base no que nos diz Minerbo (2020), que Freud desenvolveu o conceito a partir das dificuldades encontradas no tratamento de suas pacientes históricas. Na análise do caso Dora, alguns anos depois de ela abandonar o tratamento, Freud (1905/2016) se deu conta da transferência investida nele por Dora, a qual ele não foi capaz de perceber e interpretar, levando-a a atuar e abandonar o processo terapêutico. Neste caso, a transferência se apresentou como resistência, e Minerbo (2020) afirma que Freud atuou na contratransferência, ou seja, não foi capaz de identificar adequadamente o tipo de identificação de Dora em relação a ele, e atuou transferindo também expectativas na paciente.

A partir do que nos diz Minerbo (2020), entende-se que o abandono de Dora ao processo analítico levou Freud a se questionar sobre o que deixou passar em relação ao caso, mas somente em 1910, no texto *As perspectivas futuras da terapia analítica* é que Freud passou a utilizar o termo contratransferência. Nessa ocasião, Freud (1910/2013b) fala a respeito do desenvolvimento da técnica psicanalítica e destaca o reconhecimento da contratransferência

como um dos pontos cruciais para a melhoria das perspectivas terapêuticas da psicanálise para o futuro.

Freud (1910/2013b) define a contratransferência como os sentimentos inconscientes que surgem no analista por influência dos sentimentos transferidos nele pelo paciente. Deste modo, enfatiza a importância do analista se submeter à análise pessoal para que possa trabalhar seus próprios complexos e resistências e, assim, estar mais apto a identificar tais contratransferências. No texto *Observações sobre o amor transferencial*, Freud (1915/2010d) enfatiza a necessidade de o analista identificar a transferência de sentimentos eróticos dos pacientes, e estar atento à contratransferência que pode surgir e levá-lo a atuar – correspondendo às investidas amorosas do paciente ou sentindo-se lisonjeado por ser alvo de tais sentimentos.

Logo, percebe-se ao longo do desenvolvimento da teoria psicanalítica, que transferência e contratransferência acontecem em uma via de mão dupla, pois há investimento do paciente na figura do analista e, em contrapartida, do analista em relação ao paciente. Mas, o analista deve ter consciência e trabalhar no processo terapêutico as transferências e contratransferências que se apresentam como resistência ao andamento do processo. Minerbo (2020) destaca que o papel do analista é sustentar a transferência, compreendê-la e interpretá-la.

Nota-se que na dinâmica da transferência os processos de identificação têm papel de destaque, visto que se há transferência de sentimentos houve, anteriormente, identificações parciais com o novo objeto que se ligam a aspectos do objeto original. Freud (1921/2011a) buscou esclarecer os diferentes tipos de ligação afetiva entre os sujeitos, no sentido de compreender as formas de identificação que nos ligam aos nossos objetos de amor.

Em *Psicologia das massas e análise do Eu*, Freud (1921/2011a) descreve três tipos de identificação. Inicialmente, temos a mais antiga e primeira forma de manifestação de afeto a um objeto, que para Freud tem um papel importante na pré-história do complexo de Édipo. Já o segundo tipo de identificação refere-se àquela que ocorre na formação neurótica de sintomas³, a qual não nos deteremos aqui por não se relacionar aos vínculos grupais. O terceiro tipo, denominado identificação histérica, caracteriza as ligações que ocorrem entre os indivíduos na massa. Nas linhas que se seguem, nos dedicaremos à explanação do primeiro e do terceiro tipo

³ A segunda forma de identificação definida por Freud (1921/2011a) ocorre na formação neurótica de sintomas, a partir da qual o sujeito identifica-se com o objeto de amor ao invés de o escolher. Logo ocorre uma identificação regressiva pela impossibilidade de ter o objeto. Assim, características deste objeto são reproduzidas pelo sujeito. Nessas circunstâncias, a identificação assume o lugar da escolha do objeto que não pode ser obtido.

destacados, tendo em vista que o primeiro se relaciona com a constituição do Eu, e o terceiro com o funcionamento psíquico nos grupos (Freud, 1921/2011a, 1923/2011b).

Como postulou Freud (1914/2010e) em *Introdução ao narcisismo*, os processos de identificação são cruciais para a constituição psíquica do sujeito, sendo a partir das diferentes relações que o desenvolvimento pode ir ganhando conotações mais ou menos saudáveis. Nesse processo, o narcisismo primário tem papel fundamental na constituição do Eu e depende do narcisismo dos pais, que é investido na criança.

A primeira forma de identificação ocorre inicialmente na fase oral da organização da libido, dado que o bebê se identificará com sua mãe/cuidador primeiro a partir do modelo da incorporação oral. Ou seja, a partir da experiência corporal com o seio da mãe, o bebê obtém prazer pela penetração do objeto no seu corpo, retira deste objeto o que lhe supre, destrói o objeto e mantém para si as características boas deste (Laplanche & Pontalis, 2001). Nota-se que o mecanismo de incorporação constitui a matriz do mecanismo de introjeção e da identificação, dado que, gradativamente, conforme se constitui o psiquismo, o sujeito busca adquirir do outro o que falta em si. Assim, tomando-o por modelo, introjeta características do outro no seu funcionamento psíquico.

Para Freud (1921/2011a, 1923/2011b), é deste processo inicial que deriva o mecanismo de identificação que ocorre no complexo de Édipo. Tomando o menino como exemplo, ressalta que inicialmente ocorre uma identificação por apoio com a mãe, um investimento direto. Ao mesmo tempo, se identifica com o pai, tomando-o como modelo: já que o pai pode ter a mãe, reproduz características dele para conquistá-la. Gradativamente, o menino sente o pai como um obstáculo e desenvolve sentimentos hostis em relação a ele, momento em que a identificação se torna ambivalente: sente amor pelo pai, mas também o desejo de eliminá-lo. Dá-se início a formação das imagos paternas e maternas, sendo estas primeiras formas de identificação com as figuras parentais que servirão de modelo para os investimentos feitos nas relações futuras a partir da transferência. (Laplanche & Pontalis, 2001).

Quanto ao papel do narcisismo na constituição dessas imagos, Freud (1914/2010e) destaca que o componente narcísico é comum e necessário à vida humana, pois no início da vida a criança está voltada para si mesma e para a satisfação de suas próprias pulsões, sendo que ainda não é capaz de empreender investimento libidinal na realidade externa. A esse narcisismo, Freud denominou narcisismo primário, quando há uma catexia libidinal original do Eu, isto é, o único objeto de prazer e amor para a criança é o seu próprio corpo, já que não reconhece uma diferenciação entre o Eu (seu próprio corpo) e o não Eu (corpo da mãe). Minerbo (2016) nos explica esse período do narcisismo primário como sendo para a criança a experiência

do TUDO⁴, nada lhe falta, ela sente que pode suprir suas necessidades de imediato, sem ajuda externa, ela se basta. Até aqui a criança não pode sentir a falta, visto que a mãe se adaptou completamente às suas necessidades.

Gradativamente, conforme a mãe impõe frustrações em decorrência das exigências da realidade, a criança vai perdendo a ilusão de autossatisfação. Sente que tem um corpo com desejos e tem objetos externos que suprem suas necessidades, que são capazes de satisfazê-las. É a partir desse momento que se constitui uma nova posição subjetiva: o narcisismo secundário (Minerbo, 2016).

Para Freud (1921/2011a), o narcisismo tem também papel essencial nas identificações que ocorrem nas formações dos grupos a partir da idealização do líder, que é tratado da mesma forma que o sujeito trata o próprio Eu, já que nele reconhece aspectos os quais o sujeito aspira. Há, portanto, uma relação de amor, pois quando se ama, a libido narcísica transborda para o objeto amado; ama-se o líder pela perfeição que gostaria de ser e se tem agora a possibilidade de adquiri-la a partir do objeto, o que satisfaz indiretamente o narcisismo. Nessas circunstâncias, a identificação que ocorre com o líder não é caracterizada apenas pela introjeção de características deste, mas o líder toma o lugar do ideal do Eu, já que ele representa o que o sujeito gostaria de ser.

Assim, na formação das massas, aqueles que colocam o líder no lugar de ideal do Eu se identificam por esse traço comum. Esta é a terceira forma de identificação destacada por Freud (1921/2011a). Esse tipo não pressupõe uma relação de amor com o outro com o qual se identifica, mas aponta para a existência deste algo em comum, a modalidade de ligação com o líder: “uma massa primária desse tipo é uma quantidade de indivíduos que puseram um único objeto no lugar do seu ideal do Eu e, em consequência, identificaram-se uns com os outros em seu Eu” (Freud, 1921/2011a, p. 76).

No que se refere à constituição do ideal do Eu, Freud (1923/2011b) destaca que sua constituição está relacionada à primeira forma de ligação afetiva com os pais na fase oral e complementarmente ao complexo de Édipo. Assim, o ideal do Eu é definido como herdeiro do complexo de Édipo, onde localizamos as expectativas mais elevadas no ser humano (Freud, 1923/2011b). Acrescentando as contribuições de Minerbo (2016), entendemos que, ao superar a ilusão de autossatisfação vivida no narcisismo primário, a experiência do TUDO permanece para a criança ao longo da vida como algo vivido verdadeiramente e se torna um ideal que o sujeito deseja alcançar novamente: “ninguém desiste realmente de tentar reencontrar o ideal,

⁴ Minerbo (2016) usa a expressão TUDO, em letras maiúsculas, para definir a ilusão de autossatisfação da criança no narcisismo primário.

ninguém faz um luto definitivo; todos continuamos tentando, mas nos contentamos com simples representações do ideal, com coisas que o simbolizam: o ideal do Eu”. (Minerbo, 2016, p. 148).

Freud (1923/2011b) ainda ressalta que com o fim do complexo edípico, o pai é colocado no lugar do ideal do Eu e, ao longo do desenvolvimento outras figuras de autoridade, inclusive os professores dão continuidade ao papel do pai. A partir destas reflexões, podemos compreender o caminho percorrido pelas identificações que possibilitam a transferência de sentimentos ternos e hostis investidos na figura do professor, enquanto objeto de amor (e ódio) sucedâneo às relações parentais. Logo, ao pensarmos sobre a contribuição da transferência nos vínculos educativos, entendemos que apresenta também função de alavanca de sucesso por meio das transferências de sentimentos ternos. Entretanto, o que fazer com os sentimentos hostis derivados da transferência negativa?

Na relação analítica, já vimos pelo aqui exposto que o analista deverá ser capaz de identificar a transferência e contratransferência e de sustentar a transferência, interpretando-a. Minerbo (2020) ressalta que o analista precisa compreender, na relação transferencial, com quem o paciente está identificado, com quais aspectos e com quais figuras de amor, bem como com quem o paciente está identificando o analista naquele momento, ou seja, qual lugar está sendo dado a ele a partir das expectativas nele depositadas.

No entanto, nas relações educativas há que se considerar que o professor não é analista. Logo, não podemos simplesmente aplicar a psicanálise nos mesmos moldes do contexto clínico. Nesse sentido, veremos no próximo tópico o que Freud destaca a respeito da aplicação da psicanálise na Educação, considerando que nesse momento ele já havia abandonado a ideia profilática de uma educação psicanalítica.

2.3 Textos freudianos que retratam o abandono da ideia de uma profilaxia da Educação

Partindo das afirmações iniciais de Freud tratadas no primeiro tópico deste capítulo, nota-se a ênfase dada às fortes influências da educação informal⁵ e no mesmo sentido da educação formal⁶ ao desenvolvimento mais ou menos saudável dos sujeitos. Como ponto nodal

⁵ Educação promovida pelo núcleo familiar que ocorre a partir dos vínculos com as figuras parentais e se estende a outros ambientes sociais.

⁶ Educação promovida pelo processo de escolarização.

para tais aprofundamentos, optamos por iniciar as discussões deste tópico com base nas afirmações de Freud de que o educar, em conjunto com o analisar e o governar, são profissões impossíveis. Por tal posicionamento em relação à educação – denunciando os riscos de mantermos uma educação rígida –, Freud ficou conhecido como um antipedagogo⁷. Vejamos o que suas reflexões sobre a impossibilidade do educar querem nos fazer pensar.

No texto *Prólogo à juventude abandonada, de August Aichhorn*⁸, Freud (1925/2011c) ressalta que nenhuma outra área gerou tanto interesse, tanta esperança e, da mesma forma, não atraiu tantos colaboradores, quanto o emprego da psicanálise na teoria e na prática da educação de crianças. Para Freud, isso é compreensível, visto que a criança se tornou o principal objeto da pesquisa psicanalítica, tomando o lugar do neurótico, que foi o interesse inicial da psicanálise. Nesse texto, Freud destaca seu posicionamento quanto os três impossíveis, educar, analisar e governar, enfatizando e reconhecendo o alto valor social da educação, para a qual admite ter contribuído pouco, por estar tomado pelas compreensões acerca do analisar.

Freud (1925/2011c) ressalta que não surpreende o fato de que a psicanálise tenha gerado tanta expectativa em relação a sua contribuição na atividade pedagógica, já que foi ela quem lançou luz sobre o desenvolvimento infantil – as forças motrizes e as tendências que vão direcionando a constituição do psiquismo – e conduziu compreensões acerca destes processos do desenvolvimento que levam à maturidade no adulto. Além de que a psicanálise também mostrou que a “criança” continua vivendo em nossos aspectos infantis, bem como o quanto estes são preponderantes no desenvolvimento das neuroses.

Feitos tais destaques, Freud (1925/2011c) enfatiza duas lições que resultam da experiência de Aichhorn. A primeira delas é que a psicanálise não pôde ensinar muito em relação a termos práticos da educação, mas que possibilitou a ele uma clara visão teórica das justificativas para o seu modo de agir com os jovens com os quais lidava, dando-lhe fundamentação perante os demais profissionais com quem trabalhava. Isto posto, Freud nos diz que não se pode esperar que todo educador tenha desenvolvido essa compreensão intuitiva, mas que uma coisa é certa: o educador precisa ser instruído psicanaliticamente, senão de nada valerá seus esforços em relação a criança, pois ela permanecerá um enigma para ele. Para além de um conhecimento teórico, esta instrução alcança melhor resultado quando o próprio educador se

⁷ Termo utilizado por Catherine Millot, citada por Kupfer (1989) para destacar que Freud deixa de ser visto como pedagogo tradicional a partir do momento que se opõe à supressão das pulsões da criança.

⁸ August Aichhorn foi um pedagogo contemporâneo de Freud que se dedicou ao estudo da psicanálise e à aplicação desta no contexto educacional. Lidava com crianças e adolescentes ditos por Freud como desamparadas, o que hoje denominamos como em situação de vulnerabilidade social (Freud, 1925/2011c).

submete a uma análise, experimentando o processo ele mesmo, já que o aprendizado teórico não produz convicção.

A segunda lição destacada por Freud (1925/2011c), derivada da experiência de Aichhorn, é o reconhecimento do caráter singular da educação que, por esta razão, inviabiliza que o trabalho desta possa, de alguma forma, ser confundido ou substituído pelo trabalho psicanalítico. Freud ressalta que a psicanálise infantil pode ser utilizada como recurso auxiliar, mas de forma alguma tem condições de tomar o lugar da educação. A criança, mesmo sendo uma criança vista como vulnerável e com conduta inadequada, não pode ser comparada a um neurótico. Portanto a reeducação que se faz com um adulto em análise é algo bem diferente da educação que deve ser dada a uma criança. A situação analítica exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e uma atitude especial em relação ao analista. Portanto, a criança não pode ter essa estrutura que possibilita o processo de análise. É preciso, desta forma, que esse trabalho, que não a análise⁹, possa corresponder a esta na sua intencionalidade.

A leitura deste escrito nos permite perceber a importância dada por Freud à educação, reconhecendo suas particularidades e demarcando os limites da psicanálise, que pode, sim, contribuir com os conhecimentos na área, mas de forma alguma substituí-la. Chama a atenção sua afirmação quanto às profissões impossíveis, ideia que se torna central nas discussões posteriores de estudiosos contemporâneos, tais como Millot (1979/1987), Kupfer (1989), Lajonquière (2017).

Bem no início adotei o gracejo segundo o qual as três profissões impossíveis são educar, curar e governar, e já era suficientemente tomado pela segunda dessas tarefas. Mas nem por isso desconheço o alto valor social que o trabalho de meus colegas pedagogos pode reivindicar. (Freud, 1925/2011c, p. 347-348)

Tal afirmativa de Freud sobre o educar enquanto profissão impossível reaparece no texto *Análise terminável e interminável* (1937/2018) em que discute a impossibilidade de definirmos de antemão um tempo determinado para o fim da análise, já que não é possível afirmar que no decorrer de um percurso terapêutico todos os aspectos pulsionais do sujeito foram trabalhados, mesmo porque, segundo Freud, o processo possibilita abrandar as pulsões, logo dá ênfase ao papel da análise no que se refere às mudanças qualitativas e não quantitativas.

⁹ Nesse momento teórico, Freud ainda não considerava o processo terapêutico com crianças. Os aprofundamentos psicanalíticos nesta prática ocorreram mais tarde, a partir de Melanie Klein e Anna Freud. Apenas para destacar uma das divergências entre as duas, Anna Freud considerava que apenas as crianças com transtornos deveriam ser submetidas às intervenções da psicanálise e, posicionando-se contrariamente, Melanie Klein afirmava que a análise é necessária e parte integrante da educação das crianças (Roudinesco & Plon, 1998).

Freud (1937/2018) busca deixar claro os limites estabelecidos quanto a eficácia da terapia analítica, quando consideramos como eficaz algo que visa uma meta rigidamente estabelecida, já que é impossível traçar um plano terapêutico extremamente definido para o paciente com etapas metodicamente delimitadas, uma vez que o processo terapêutico vai sendo construído a partir do vínculo que se constitui na relação terapêutica. A esse respeito, Freud (1937/2018) pontua ainda que nem mesmo os analistas alcançaram grau tão elevado de normalidade psíquica para querer desta forma educar seus pacientes. Entendemos a partir de tais conjecturas que a análise enquanto processo de reeducação do Eu não pode alcançar uma efetividade baseada em um sujeito ideal. Reafirmando tal impossibilidade Freud (1937/2018) nos diz:

Detenhamo-nos por um momento, para assegurar ao analista a nossa franca solidariedade pelas difíceis exigências que ele tem de cumprir ao exercer sua atividade. É como se analisar fosse a terceira daquelas profissões “impossíveis”, em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são educar e governar. (p. 202)

O que quer nos dizer Freud quando sugere que é sabido que o resultado do trabalho será insatisfatório? O que quer dizer com impossível, se ele próprio nos diz estar por demais ocupado em compreender o analisar, também entendido como profissão impossível?

No que concerne à análise, compreendemos no desenvolvimento da leitura deste escrito que Freud (1937/2018) quer evidenciar a complexidade do funcionamento psíquico, considerando os processos inconscientes, sendo que o resultado do trabalho analítico dependerá da força e profundidade das resistências que se apresentarão a este, cujo objetivo maior consiste em proporcionar melhores condições psicológicas para as funções do Eu. Logo, de forma alguma se deve ter a pretensão de buscar um padrão de normalidade, com resultados estáticos.

Dito isto, entendemos, apesar de Freud não se deter ao impossível do educar nestas passagens, que nos sugere o educar também como profissão impossível por caracterizar-se igualmente como um processo dinâmico para o qual não podemos visar efetividade com base em modelos padronizados de um sujeito completamente educado.

Para compreendermos melhor porque educar é tarefa impossível faz-se necessário caminharmos pelas passagens dos textos freudianos, acompanhando ainda outras reflexões pontuadas sobre o educar ao longo da construção da teoria psicanalítica.

Nessa perspectiva, resgatamos o que nos diz Freud (1914/2012b) no texto *Sobre a psicologia do colegial*, ao analisar o lugar simbólico atribuído aos professores por seus alunos.

Freud começa esta reflexão com recordações de seu tempo de colegial, evidenciando o quanto a figura do professor representava um papel importante, sendo alvo de sentimentos ambivalentes, pois, ao mesmo tempo em que despertava sentimentos hostis, era também motivo de admiração e respeito. Freud relaciona esta ambivalência à transferência de sentimentos das imagens paternas, ou seja, os professores tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos – antes endereçados aos pais e irmãos – sendo alvo de projeções imaginárias.

Nas breves páginas que escreve sobre a relação que se estabelece entre professor e aluno, Freud nos fala a respeito da relação transferencial que se dá na formação desse vínculo, caracterizado por identificações com traços mnemônicos de nossos primeiros objetos de amor.

Quando escreve sobre a relação terapêutica, Freud destaca o papel do analista no manejo da transferência para possibilitar através da interpretação a superação das resistências. No entanto, quando pensamos nas relações de grupo, como as que se estabelecem no contexto escolar, faz-se necessário buscar nos textos sociais de Freud a relação que se estabelece entre civilização e recalque, a fim de que possamos aprofundar as discussões acerca das possibilidades de a educação exercer ou não função profilática no comportamento dos sujeitos.

Freud (1927/2014), em *O futuro de uma ilusão*, destaca cultura e civilização como processos que não podem ser vistos como distintos e, a esse respeito, nos diz que “todo indivíduo é virtualmente um inimigo da cultura, que, no entanto, deveria ser um interesse humano geral” (p. 189). Freud enfatiza ainda o quanto a religião, enquanto tentativa de educar as pulsões, surge como recalque às pulsões agressivas, ao mesmo tempo em que aliena o indivíduo, impossibilitando-o de pensar sobre suas necessidades. Volta a afirmar o quanto a religião, com suas imposições rígidas ao recalque das pulsões, é desencadeadora de neuroses e caracteriza-se como uma neurose coletiva, destacando que para desenvolver-se e ter satisfeitas de modo equilibrado suas pulsões o ser humano precisa desfazer-se de suas ilusões (religiões e ideologias) e através da educação voltada para a realidade, pautada na ciência, buscar sua emancipação, tal como segue:

Novas gerações, educadas na gentileza e na valorização do pensamento, e tendo experimentado cedo os benefícios da civilização, terão outra relação para com ela, percebendo-a como seu patrimônio mais autêntico e dispostas a fazer os sacrifícios de trabalho e de satisfação instintual que são requeridos para a sua preservação. Elas poderão dispensar a coação e pouco se distinguirão de seus líderes. Se até agora não houve massas humanas dessa qualidade em nenhuma cultura, é porque nenhuma delas encontrou ainda as instituições que influenciem as pessoas de tal maneira, já desde a infância (Freud, 1927/2014, p. 191).

Vemos nas linhas deste escrito que Freud ainda preservava esperanças no caráter profilático da educação enquanto porta-voz do conhecimento científico, como se fosse possível, no futuro, com o aprimoramento da civilização através da educação, formar sujeitos completamente estáveis, equilibrando as exigências sociais e a satisfação de suas pulsões. Enriquez (1990) no livro *Da horda ao estado – psicanálise do vínculo social* acrescenta contribuições na compreensão deste e de outros textos sociais de Freud. Nesta ocasião, Enriquez (1990) chama atenção para o conflito evidenciado por Freud nesta obra ao vislumbrar a possibilidade de que pela educação a civilização pudesse vencer as ilusões pelo predomínio da ciência.

Enriquez (1990) levanta a hipótese de que Freud estava, naquele momento, demasiadamente angustiado pelos efeitos do pós-guerra e, mesmo já tendo desenvolvido anteriormente reflexões sobre o funcionamento dos indivíduos nas massas, deixou transparecer suas ilusões – a crença de que pela ciência poderíamos algum dia alcançar o equilíbrio na civilização.

Alguns anos mais tarde, Freud aprofunda suas reflexões sobre o destino da civilização e contrapõe suas formulações anteriores sobre a possibilidade desta equalização dos sujeitos nas futuras gerações. Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/2010b) destaca o papel das pulsões agressivas na nossa vida anímica, e o quanto a civilização tem o papel de contê-las para que se possa conviver em sociedade. Evidencia que tendências destrutivas estão presentes em todas as pessoas, sendo que em algumas delas são fortes o bastante para determinar seus comportamentos. Coloca em pauta a discussão acerca dos limites e da capacidade humana de tolerar frustrações e reprimir suas pulsões, sublimando-as suficientemente para suportar o processo civilizatório. Nesta obra, Freud afirma que a perda da felicidade é o preço que pagamos pelo processo cultural, visto que nos institui o sentimento de culpa pelas exigências que nos faz. Assim faz uma crítica à educação de sua época:

[...] O fato de ocultar ao jovem o papel que a sexualidade terá em sua vida não é a única recriminação que se deve fazer à educação atual. Ela também peca em não prepará-lo para a agressividade, de que ele certamente será objeto. Ao soltar os jovens na vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se aí evidente um certo abuso das exigências éticas. A severidade destas não prejudicaria muito, caso a educação dissesse: "Assim deveriam ser os homens, para serem felizes e tornarem os outros felizes; mas é preciso ter em conta que eles não são assim". Em vez disso, fazem o jovem acreditar que todos os demais cumprem as prescrições éticas, que

são virtuosos. Nisso é fundamentada a exigência de que ele também o seja [...] (Freud, 1930/2010b, p. 106-107).

Freud (1927/2014) já havia afirmado que o processo cultural e civilizatório falha quando faz mais restrições apenas a uma parcela da sociedade, de modo que a satisfação de poucos tem como pressuposto a opressão de muitos; e deste modo é de se esperar que os oprimidos direcionem forte hostilidade ao processo cultural, rebelando-se contra suas imposições. Nota-se que, neste ponto do desenvolvimento de sua teoria, Freud (1930/2010b) abandona a ideia de profilaxia da educação e ressalta que o próprio processo de civilização é, contraditoriamente, resultado da ação do homem a partir de sua necessidade de sobrevivência, sua pulsão de vida e simultaneamente da pulsão de morte, uma vez que o desenvolvimento científico e tecnológico ao longo do desenvolvimento da civilização, ao mesmo tempo em que traz inúmeros benefícios à vida humana, pode rapidamente ser utilizado para a destruição da humanidade.

A partir destas reflexões compreendemos que a educação, assim como a religião, compõe o processo cultural e civilizatório, mas não pode de forma alguma promover uma profilaxia, como se pudesse agir como antídoto às pulsões agressivas da humanidade, pois, o processo educativo, seja formal ou informal, implica em relações afetivas permeadas por mecanismos inconscientes os quais não são passíveis de tamanho controle. Entendemos que as influências do processo educativo estão situadas nas possibilidades de sublimação das pulsões agressivas, canalizando energia psíquica na realização de atividades aceitas socialmente, pois o indivíduo abre mão da realização direta de seus desejos em troca da aceitação e do amor do outro. Porém não se pode com tal afirmativa dizer que a educação pode levar os sujeitos a sublimar tais pulsões.

No que se refere à sublimação, no texto *Recomendações ao médico que pratica a psicanálise* Freud (1912/2010f) nos alerta que nem mesmo o analista deve ter a pretensão de ensinar o paciente a sublimar e, caindo numa armadilha pedagógica, sugerir outras metas para as energias psíquicas liberadas pelo tratamento. Se o analista cai nesta armadilha e prescreve outros objetivos para o desejo do sujeito, o faz buscando a realização de seus próprios desejos, sendo que Freud ainda destaca que para algumas pessoas isso pode gerar ainda mais sofrimento, pois podem adoecer nesta tentativa de sublimar para além da parcela permitida para seu funcionamento psíquico. Logo o processo de sublimação deve decorrer do processo criativo do sujeito conforme é estimulado pelas vivências afetivas que se estabelecem nas relações.

Ainda em *Novas conferências introdutórias à psicanálise*, na conferência XXXIV Freud (1933/2010a) volta a afirmar a importância de a psicanálise contribuir para a educação e reafirma alguns posicionamentos. Novamente, destaca o papel da educação para auxiliar a

criança a dominar suas pulsões, visto que uma liberdade total seria infundada e traria sérios prejuízos ao social e à própria criança. Entretanto, Freud reafirma que a educação não deve reproduzir as exigências sociais dominantes, mas sim, tendo como fundamento a psicanálise encontrar um ponto ótimo, decidir assertivamente o quanto proibir, em que momentos e com que meios, isto é, realizar o máximo na orientação da criança com o mínimo de danos psíquicos.

Partindo das contribuições de Freud para pensarmos a educação, no capítulo a seguir apresentaremos um levantamento de artigos, retratando a pesquisa psicanalítica no campo da educação no Brasil, tendo como referência os estudos realizados nos últimos dez anos, com o intuito de compreender como a psicanálise se faz presente nesta área e de que maneira contribui para os conflitos emergentes no campo das relações educativas. Freud (1933/2010a), muito atento às possibilidades de aplicação da psicanálise a seu tempo, nos deixa recomendações de que aprofundamentos nesta área são tão necessários, dada a esperança que traz para o futuro e, que “talvez seja o trabalho mais relevante da psicanálise” (Freud, 1933/2010a, p. 307).

3. Estado da arte sobre psicanálise e educação no Brasil

A seleção dos artigos ocorreu, tal como descrito no método de pesquisa, adotando como critérios artigos científicos escritos nos últimos dez anos (2011 a 2020). Os artigos encontrados foram agrupados em categorias organizadas a partir do tema central abordado como segue: artigos que fazem críticas a métodos e metodologias na educação; artigos que retratam expressões do mal-estar na educação; artigos que destacam a psicanálise enquanto saber teórico nas práticas educativas e artigos que apresentam possibilidades de intervenções da psicanálise no campo das relações educativas. Buscamos identificar quais contribuições os artigos trazem para o campo da psicanálise e educação, as características da ação da qual resultam – se de pesquisa, estágio ou projeto de extensão – bem como, em que se aproximam e se distanciam em suas compreensões e análises.

3.1 Artigos que fazem críticas a métodos e metodologias na educação

Os cinco artigos selecionados para compor esta categoria têm como tema central críticas a métodos e metodologias tradicionais de educação, sendo que, Anacleto (2016), Batista (2017), Borges e Costa (2015), Fanizzi (2019) e Passone (2015, 2017) discutem, em suas pesquisas, a viabilidade e pertinência do modo como são adotados os diferentes métodos de ensino ao longo da história da educação.

Pode-se ver, a partir das análises apresentadas, consenso entre os autores ao destacar a educação enquanto profissão impossível. Anacleto (2016), Borges e Costa (2015), Fanizzi (2019) e Passone (2015, 2017) retomam textos freudianos que demarcam as três profissões impossíveis: governar, educar e psicanalisar, evidenciando a impossibilidade destas, justamente devido à dimensão inconsciente das relações, aqui com ênfase nas relações educativas, visto que, enquanto sujeito do desejo, o indivíduo sempre resistirá ser cooptado a equalizar-se.

Anacleto (2016) reforça a importância de reconhecermos esta impossibilidade do educar, questionando o papel atribuído à psicanálise como teoria capaz de dar subsídios para oferecer uma educação sob medida, visto que compreende a contribuição da psicanálise como complementar. Nesse sentido, a autora ressalta que o ensino não deve visar aprendizagem apenas nos moldes do desejo do professor, proposição destacada também por Fanizzi (2019), pois, o aluno é de igual modo um ser desejante e deve ser reconhecido como ativo no processo de aquisição de conhecimento.

Sendo assim, para Anacleto (2016) a impossibilidade do educar não deve ser sinônimo de angústia, pois a compreensão e aceitação de que o ensino não deve ousar controle rígido

nessa construção do conhecimento favorece o processo e permite ao professor alimentar seu desejo em ensinar, consciente de que o desejo do outro também é ativo nesse processo. Do mesmo modo, Fanizzi (2019) salienta a importância de reconhecermos a implicação subjetiva simultânea de professores e alunos de forma ativa no processo educativo, sem perdermos de vista que não basta o professor propor atividades, que por mais grandiosas que sejam em intenção, não permitem a expressão do desejo de seus ouvintes.

Outrossim, Borges e Costa (2015) ressaltam que a impossibilidade do educar se deve ao fato de que “o ato educativo é tipicamente humano e não técnico. Por isso, tem que ser reinventado a cada vez, não se pode prever os seus efeitos, por mais que se tente estabelecer regras e metodologia de cunho didático” (Borges & Costa, 2015, p. 112).

Passone (2015, 2017), por sua vez, reafirma em dois de seus trabalhos a impossibilidade de educar e propõe outro significado para o “sintoma” dos alunos denominados por fracasso escolar, pois, há que se considerar, tal como afirma a teoria psicanalítica, que no processo de constituição enquanto sujeito, o indivíduo resiste às imposições sociais, sendo que o sintoma pode surgir como resistência a tais normatizações.

Cabe ainda assinalar que Anacleto (2016), Borges e Costa (2015), Fanizzi (2019) e Passone (2015, 2017) concordam em suas proposições que, uma vez reconhecida a impossibilidade do educar, há que se questionar os métodos e metodologias de ensino que evidenciam uma dimensão técnica, como se pudéssemos e devêssemos buscar soluções lineares para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Batista (2017), por sua vez, evidencia a necessidade de preservarmos a voz do professor e também apresenta críticas ao tecnicismo, destacando que é indesejável e mesmo impossível que seja tolhida a singularidade e subjetividade do professor, já que, para o autor, é por esta viva voz que os aspectos inconscientes da dupla tornam a formação escolar viva.

Nessa perspectiva, Borges e Costa (2015), apresentam uma crítica ao tecnicismo, destacando a ênfase dada no ensino à dimensão técnica e tecnológica que nas palavras dos autores, citando Lajonquière, visam produzir “homens calculáveis”.

Isto posto, os autores consideram que a educação adquiriu status de mercadoria, desde que o foco se tornou a reprodução de competências eficazes. Borges e Costa (2015) colocam em evidência a necessidade de que a educação seja vista enquanto processo que se dá na relação e que depende da qualidade do vínculo que se estabelece a partir da transferência.

Quando pensamos no modelo de educação que tem sido vigente, os autores afirmam que tem adquirido forças enquanto dispositivo de controle e espaço de coerção das subjetividades. Portanto, entende-se, a partir do que nos diz Borges e Costa (2015), que os

métodos, as técnicas, as metas, a busca por resultados, eficiência e produtividade mortificam a possibilidade de um processo educativo criativo e vivo onde se autorize a expressão do desejo.

Corroborando os autores citados no que tange o ensino com ênfase na dimensão técnica, Anacleto (2016) demarca que, avesso às intenções psicopedagógicas que buscam o controle do processo educativo através de métodos de ensino precisos, o objetivo da psicanálise consiste em destacar o que não deve ser feito, ou seja, não propor soluções ou procedimentos, ou mesmo prescrições do que não fazer. Sobretudo, o interesse da psicanálise, segundo a autora, deve ser o de instigar os professores a não desistir da educação, isto é, não renunciar ao próprio desejo.

Segundo Passone (2017), os esforços empenhados nas escolas visam, sobretudo, a instrumentalização dos alunos para avaliações de resultados, entendidos como aprendizagem. Passone (2017) ressalta, em sua crítica, a importância de reconhecermos a escola em seu papel sociopolítico, enquanto espaço necessário à formação de vínculos sociais, espaço para o qual devemos buscar novas possibilidades de construir um ambiente favorável à educação emancipadora, entendida como capaz de promover uma formação crítico-reflexiva que permita ao sujeito posicionar-se na sua própria história, na cultura e na sociedade.

Nesse tocante, Passone (2017) ressalta a importância de incrementar na formação docente reflexões no sentido de auxiliar os professores na análise e identificação de algumas ilusões e mistificações que mantêm discursos que contribuem com a produção do fracasso escolar. Tais reflexões são cruciais para que os educadores possam reconhecer a singularidade de seus alunos e romper análises superficiais do fracasso escolar, que depositam no aluno a responsabilidade por não alcançar o padrão esperado de aprendizagem.

Tal como Borges e Costa (2015), Passone (2017) contribui com uma crítica da psicanálise ao paradigma tecnicista, pois, ao buscar a homogeneização dos sujeitos, ignora a relação transferencial que compõe os vínculos educativos, destituindo os alunos de seus desejos nesta relação com o saber. Nesse sentido, o autor ressalta a função social da escola na constituição do psiquismo, destacando a importância de um olhar para o simbólico nesse processo, que se dá a partir das relações que se estabelecem e que podem favorecer uma educação emancipadora, à medida que instigam à criatividade e permitem que o processo seja mais livre para a expressão e a escuta dos atores envolvidos no processo educativo.

Ratificando os escritos dos autores abordados, Fanizzi (2019) apresenta uma crítica à dimensão técnica e metodológica do ensino que busca incessantemente um método excepcional. A autora destaca que os diferentes métodos pedagógicos que são substituídos ao longo da história visam controle e regulação social, buscando aporte em diferentes campos para

inovar modelos pedagógicos, que na visão da autora caracterizam-se mais por modismos do que de fato contribuições pertinentes.

No entanto, Batista (2017), apesar de concordar com o que dizem Anacleto (2016), Borges e Costa (2015), Fanizzi (2019) e Passone (2015, 2017) quanto à dimensão técnica do ensino, defende a Didática Magna de Comênio¹⁰ enquanto método adequado, enquanto os demais autores referidos destacam que a psicanálise não deve optar pela recomendação de um método mais adequado. Batista (2017) explica que a Didática Magna de Comênio busca ser uma didática universal, capaz de ensinar com certeza, rapidez e solidez, ressaltando que, apesar de buscar um ensinar tudo a todos e ter sido alvo de crítica de comentadores – de que neste o professor seria também apenas um aplicador –, existe um outro lado da Didática de Comênio. Lado este que quer preservar as características subjetivas que dão vida e forma ao método de ensino (Batista, 2017).

Analisando as produções aqui apresentadas, evidencia-se a clássica denominação dada por Freud à educação enquanto profissão impossível, especialmente por seu caráter humano, fluido, caracterizada pela dimensão inconsciente dos sujeitos envolvidos nesse processo. Destaca-se enquanto contribuição importante o papel da psicanálise de promover a expressão e a escuta de alunos e professores, e não soluções prescritas, pois, de extrema contradição seria opor-se aos métodos tecnicistas e prescrever soluções que pudessem ser praticadas agindo eficazmente sob medida. Isto posto, compreende-se que as críticas apresentadas reivindicam a contribuição da psicanálise em auxiliar o processo educativo através do reconhecimento da dimensão inconsciente presente na relação ensino-aprendizagem já mencionada por Freud (1925/2011c, 1937/2018). Tais críticas são pertinentes à medida que impulsionam a tarefa inicial de rever a lógica pedagogizante presente nos métodos educacionais.

Ademais, verifica-se que Anacleto (2016), Borges e Costa (2015), Fanizzi (2019) e Passone (2015, 2017) concordam que a educação tem se apresentado enquanto dispositivo de controle. Assim, nos permitem a reflexão de que as teorias pedagógicas da educação surgem a serviço de crenças e desejos do momento social a que pertencem e, conseqüentemente, trazem em seu escopo objetivos e métodos que revelam o modelo de sociedade que se quer formar. Como se vê, essa diversidade de métodos que historicamente substituem-se e tornam-se

¹⁰ Segundo Batista (2017), Comênio defende, através da Didática Magna, que a metodologia de ensino deve ser o que direciona as ações do professor, de tal modo que esta metodologia deva ser capaz de ensinar tudo a todos e, que se algum aluno não aprende há algo de confuso com o método. Para Comênio, um método universal seria aquele que segue a ordem natural das coisas ao transmitir os conhecimentos, devendo os conteúdos serem ensinados a partir de níveis progressivos e graduais de complexidade. Seguindo esta ordem natural, nunca se deve passar para outra etapa, outros conteúdos, sem antes consolidar o que está sendo ensinado.

hegemônicos exercem controle importante na ação do professor, limitando que o ato educativo possa ser feito em decorrência das experiências próprias da prática e seja enriquecido pela dimensão subjetiva desse laço.

3.2 Artigos que retratam expressões do mal-estar na educação

Os sete artigos incluídos nesta categoria discutem expressões do mal-estar na educação, aqui entendido como situações de conflito que surgem na relação ensino-aprendizagem e que configuram impasses, dificuldades e desconfortos aos vínculos educativos. Para melhor ilustrar o que entendemos como mal-estar nesta categoria, destacamos esta definição dada por Voltolini (2014, como citado em Passone, 2017):

A denominada crise da autoridade e da tradição, o apagamento das diferenças geracionais e dos marcadores simbólicos de outrora, a desautorização do educador, a apatia, a violência, a impotência, a perda de sentido/desejo nas escolas, a ênfase tecnicista no ensino e a busca por resultados imediatos em detrimento da formação social e cultural dos mais novos, junto ao empuxo ao gozo, ao consumo e ao utilitarismo neoliberal são alguns dos “retratos do mal-estar contemporâneo na educação (p. 6).

Em quatro dos artigos aqui destacados foram identificados temas que são entendidos pelos autores como mal-estar e destacados como tal, fazendo referência ao texto de Freud (1930/2010b) no qual retrata o mal-estar inerente à vida humana para o convívio em sociedade. São eles: Bispo e Lima, 2014; Costardi e Endo, 2013; Thones e Moschen, 2019; Thones e Pereira, 2013. Entretanto, outros três artigos – Arreguy e Montes, 2019; Reis, 2011; Rodrigues, 2017 – não relacionam os conflitos com o entendimento de mal-estar desenvolvido por Freud, porém foram entendidos como tal por configurarem situações que surgem como consequência dos conflitos presentes na escola.

É válido destacar que outros artigos analisados nesta pesquisa também retratam e citam o mal-estar. No entanto, foram selecionados para compor outras categorias a partir do tema principal abordado, visto que colocam em evidência intervenções, conceitos psicanalíticos e crítica a métodos e metodologias de ensino. Nota-se que o termo mal-estar é frequentemente empregado para discutir e retratar os conflitos e impasses na educação enquanto consequência dos desencontros vivenciados na escola.

Em primeiro lugar, discorreremos sobre as ideias de Costardi e Endo (2013), Reis (2011), Thones e Pereira (2013) que, ao apresentarem expressões do mal-estar na educação, destacam situações que abrangem a relação entre recalque e desejo, enfatizando, a partir de diferentes

análises, o quanto a educação enquanto formadora de subjetividades, através dos vínculos estabelecidos nesse contexto, traz à tona conflitos, impondo o recalque dos desejos tanto de professores, quanto de alunos, em uma busca rígida pela equalização dos sujeitos.

Reis (2011) citando o romance *O Diabo Amoroso*, de Jacques Cazotte (1719-1792), destaca a educação como exercendo a função do diabo, impondo castração conforme dissemina a crença de que para alcançar o sucesso precisa haver sofrimento, visto que impõe um funcionamento ao qual todos precisam se adequar. Para o autor, “é o controle do desejo que interessa ao campo educacional e não a multiplicidade de saberes e a proliferação de conhecimentos” (Reis, 2011, p. 254).

Costardi e Endo (2013) e Thones e Pereira (2013) acrescentam reflexões a esta discussão, enfatizando a necessidade de reconhecimento do sujeito do inconsciente e do reconhecimento da alteridade, isto é, o reconhecimento de um espaço para a expressão dos desejos tanto de professores quanto de alunos (do próprio desejo, bem como do desejo do outro) no campo educativo. Para Costardi e Endo (2013) a educação tem, de fato, a tarefa de auxiliar as crianças no controle das pulsões, mas convocam os educadores a refletir o quanto se faz importante manejar tais situações com o objetivo de “atingir o máximo com o mínimo de dano”, o que implica em dizer que, o que se sente como mal-estar nessa relação pode ser amenizado, conforme os educadores possam refletir e reconhecer os limites do processo educativo, partindo da compreensão que o ato de educar envolve os desejos e a capacidade criativa do outro, do aluno implicado nessa relação.

Do mesmo modo, Thones e Pereira (2013) destacam que o mal-estar, muitas vezes sentido como angústia na educação a partir das situações de conflito, precisa ser entendido como estranhamento, sendo que, retomando as discussões de Freud sobre o estranho em seu texto *O Inquietante*¹¹, de 1919, ressaltam que o estranho representa algo recalcado que retorna, portanto, algo familiar sentido pelo indivíduo em algum momento e que fora recalcado.

Logo, entendemos, a partir das reflexões dos autores, que vemos o outro como estranho, por não aceitar e não termos entrado em contato com nossa própria estranheza, concluindo que uma pedagogia que se propõe a reconhecer e aceitar a estranheza do outro e dos afetos que surgem das relações escolares só é possível a partir do reconhecimento do estranho em nós, desse olhar para o próprio Eu.

¹¹ A palavra *unheimlich*, em alemão, é traduzida para "estranho", "inquietante" e até "infamiliar", por ser o oposto de "heimlich", que significa "familiar". Há discussões acerca da tradução do termo, mas neste trabalho, por utilizarmos os livros da editora Companhia das Letras, que traduziu a palavra como "inquietante", esta é a palavra que iremos adotar.

Cabe ainda assinalar no interior desta discussão acerca do mal-estar, as enunciações de Arreguy e Montes (2019) e de Bispo e Lima (2014), que discutem diferentes formas de manifestação da violência no contexto escolar, tais como violência subjetiva, violência simbólica, violência desmentida e violência objetiva/sistêmica, enriquecendo a reflexão sobre o lugar ocupado pela violência nos vínculos educativos a partir de embasamentos teóricos distintos, os quais serão apresentados a seguir.

Bispo e Lima (2014) destacam que a violência subjetiva é a mais visível e evidenciada no ambiente escolar, por apresentar-se de forma nítida através de uso excessivo da força, tanto que as agressões físicas se tornam visíveis entre grupos de alunos. No entanto, há que se atentar para a relação interdependente entre este tipo de violência e a violência simbólica e objetiva/sistêmica. De acordo com os autores, a violência simbólica se apresenta quase de forma invisível, sutil nas palavras, nomeações e classificações pejorativas, sendo reforçada pela própria escola em medidas disciplinares e administrativas, através de tentativas de reprimenda e classificações como: repetente, hiperativo, transtornado, entre tantos outros predicados utilizados para “corrigir” e classificar os alunos.

Dessa forma, conforme a violência simbólica ganha proporções de violência objetiva/sistêmica, ou seja, passa a caracterizar os laços de dominação e disciplina na escola, fortalece as formas de violência subjetiva, pois intensifica a segregação de certos alunos na tentativa de homogeneizá-los. Assim, ocorre que alunos se agredem fisicamente e a escola, na tentativa de contê-los, adota um padrão disciplinar rígido, infligindo violência simbólica com classificações pejorativas que a nada mais servem se não para afastar os alunos, gerar mais desencontros, engendrando mais violência.

Ainda, reafirmando o quanto a educação contribui para a reprodução da violência, Arreguy e Montes (2019), partindo de Ferenczi, citam a violência desmentida, que consiste em denegar, desqualificar os sofrimentos vividos por professores e alunos, desconsiderando a verdade dos fatos. Logo, este tipo de violência se dissemina no ambiente escolar pela imposição de um saber vertical, que projeta nas crianças a origem dos problemas e comportamentos violentos e desconsidera o contexto, instituindo, segundo as autoras, dois patamares do trauma na educação: primeiramente, por meio da violência objetiva, denegam a exploração dos professores e a divisão de classes existente no país e, de modo complementar, o recalque do desejo, da realidade pulsional da criança, desautorizando práticas que levem ao reconhecimento desses sujeitos.

Segundo Arreguy e Montes (2019), a violência desmentida se intensifica e consequentemente reforça as formas de violência subjetiva, ao passo que impossibilita o

desenvolvimento de práticas que possam, de fato, ofertar cuidado e acolhimento afetivo que são entendidos como determinantes nos destinos da pulsão de morte da criança.

Embora Arreguy e Montes (2019) reconheçam a vivência compartilhada deste traumático por alunos e professores, em outro ponto afirmam que “(...) o professor pode *optar* (grifo nosso) pelo lugar do tato ou do desmentido (...)” (Arreguy & Montes, 2019, p. 256), o que para nós parece desconsiderar o aspecto traumático também vivenciado pelo professor, pois aluno e professor vivem juntos o desmentido. De fato, como as autoras propõem, esses desmentidos precisam ter outra representação, espaço de reconhecimento e escuta para buscar outras possibilidades ao educar, inclusive aos professores.

Em suma, ao tratar da violência enquanto forma de expressão do mal-estar, Arreguy e Montes (2019), Bispo e Lima (2014) evidenciam o quanto a violência subjetiva, normalmente observada e infligida pelos alunos, é também consequência das formas sutis de violência simbólica que caracteriza o desmentido, ganhando proporções de violência objetiva/sistêmica quando passam a compor o código disciplinar da escola e como consequência do funcionamento social, demarcam o sistema de ensino brasileiro.

Vejamos ainda outros caminhos percorridos nestas discussões sobre as expressões do mal-estar, em que Rodrigues (2017), Thones e Moschen (2019) destacam os diagnósticos equivocados que são produzidos e disseminados nas escolas acerca do sucesso e fracasso escolar, os quais repercutem na medicalização como consequência.

Segundo Thones e Moschen (2019), a busca da medicalização como solução para os conflitos emergentes na escola, para o trágico da experiência humana que essas dificuldades representam, se assemelha às resoluções dadas às tragédias teatrais antigas. Nas tragédias gregas, o herói se via diante de impasses e, repentinamente, surgia uma solução divina (deus ex machina) que ditava o futuro desse herói e o fim da trama. Para os autores, nas tragédias humanas vivenciadas na escola a medicalização surge exatamente como um deus ex machina, uma solução descontextualizada, imposta de fora pela ciência médica que dita o futuro desses alunos.

Rodrigues (2017), define tais imposições de diagnósticos que ditam aos alunos seu fracasso escolar, como uma fuga do real, representando uma dificuldade da escola e dos educadores em lidar com a castração que enfrentam diante deste insucesso, desta impossibilidade de educar completamente os alunos. O autor aponta diversos problemas tais como: falta de competência de professores, falta de dedicação dos alunos ao estudo e o fato de que o aparelho escolar não está preparado para a tarefa educativa. Para este autor tais problemas

se encontram, sobretudo, na relação professor-aluno, uma vez que, o processo de identificação dos alunos para com os professores é crucial na definição da qualidade do vínculo dessa relação.

Dessa forma, embasado em tais problemas que se originam na relação educativa, Rodrigues (2017) aponta uma ruptura no vínculo entre professor e aluno, pois a educação busca um enquadre dos sujeitos em suas verdades. Segundo Rodrigues (2017), esta ruptura dos vínculos se dá em decorrência da imposição de verdades¹² pela escola, o que gera repulsa nos alunos em relação ao ensino e aos professores e não identificação, impossibilitando a vinculação. No entanto, podemos questionar aqui se de fato ocorre uma ruptura nesse vínculo ou se esse vínculo sequer existiu de forma genuína.

Destarte, Rodrigues (2017), propõe à educação uma busca para a emancipação, que permita quebrar estas ilusões ditadas pelas verdades absolutas, podendo a psicanálise contribuir para essa compreensão das formações inconscientes que levam a esta reprodução. Entretanto, questionamos: como seria possível se os próprios professores também são frutos dessa educação que historicamente aprisiona?

A partir das contribuições dos autores aqui citados, evidencia-se a percepção das diferentes expressões do mal-estar que permeiam o contexto escolar e se manifestam pela violência, fracasso escolar, medicalização e desencontros que se dão em relação aos objetivos educacionais, propostos por uma educação aprisionada em uma função social de controle e equalização das subjetividades, que se contrapõem ao que emerge do sujeito do inconsciente, do desejo e da possibilidade de que alunos e professores possam construir-se na relação com o outro.

Partindo desta problemática de criação de mal-estar no contexto escolar, Bispo e Lima (2014) propõem espaços de conversações para possibilitar aos professores discutirem as angústias e se colocarem diante da possibilidade de acolhimento dos conflitos e compreensão dos comportamentos dos alunos. Desta maneira, contribuem no sentido de reafirmar o papel da psicanálise em possibilitar espaços de escuta para aprofundar a compreensão dos conflitos que se evidenciam na escola.

Em sua obra *O mal-estar na civilização*, Freud (1930/2010b) destaca o papel das pulsões agressivas na nossa vida anímica, e do quanto a civilização tem o papel de recalcar tais pulsões para que seja possível conviver em sociedade. Portanto, depreende-se das contribuições aqui mencionadas que as diferentes expressões do mal-estar na educação demandam da psicanálise uma contribuição que possa aprofundar, para além da análise dessas relações, em busca da

¹² Rodrigues (2017) usa o termo verdades para destacar que os conhecimentos transmitidos na escola não permitem diálogo e contestação.

construção de uma prática que possibilite levar para a escola reflexões aos educadores e demais envolvidos no processo de escolarização quanto à função social do seu fazer, para assim poderem construir outros significados aos desconfortos que permeiam tais vínculos.

Deste modo, arriscamos pensar que ao deixarmos, pouco a pouco, de nos enquadrar rigidamente nos padrões e critérios pedagógicos e buscarmos a compreensão do que precisou ser recalcado em nós para enquadre nesse padrão, possamos reconhecer, aceitar e lidar melhor com o estranho sentido como mal-estar, identificado na relação professor-aluno. Ainda, se faz necessário refletir sobre o que representa em nós e no outro a sensação de estranhamento e angústia gerada por essa necessidade absurda de padronização, visto que, padronizar o outro pode fazer doer menos, pois nos conforta não precisar olhar para o quanto fomos também moldados.

3.3 Artigos que retratam as contribuições da psicanálise para as práticas educativas enquanto saber teórico

Os treze artigos elencados nesta categoria dão ênfase à necessidade de compreensão por parte dos profissionais da educação sobre os processos inconscientes imbricados na relação professor-aluno, de modo que os autores promovem discussões acerca de conceitos como transferência, sublimação, alteridade e discurso, propondo reflexões que levem a contribuição da psicanálise à prática educativa.

Desta forma, os conceitos psicanalíticos e processos inconscientes serão organizados com base nos temas centrais destacados, os quais sejam: a impossibilidade do educar (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Costa & Moschen, 2013; Lira & Rocha, 2012; Mariotto, 2017; Pereira, 2013; Valente, 2017); o papel da alteridade na relação educativa (Barbiere, 2016; Monteiro, 2013; Pereira, 2013; Ponnou, 2017); a ênfase dada à transferência (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Lira & Rocha, 2012; Mariotto, 2017; Guimarães, 2011; Monteiro 2013, Ponnou 2017; Ribeiro, 2014; Valente, 2017); a importância dada à sublimação nesta trama (Lira & Rocha, 2012; Guimarães, 2011), a notoriedade atribuída aos discursos produzidos no ambiente escolar (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Mariotto, 2017; Pereira, 2013; Ponnou, 2017), bem como a violência enquanto manifestação perversa (Guimarães et al., 2016).

Como ponto de partida para esta análise, podemos citar os autores que discutem a impossibilidade do educar, tendo como referência os textos de Freud – *Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn* (1925/2011c) e *Análise terminável e interminável* (1937/2018) –, sendo que Coelho e Raphael (2013), Lira e Rocha (2012), Mariotto (2017) e Pereira (2013)

concordam em suas proposições sobre a importância de que os educadores possam reconhecer o educar enquanto tarefa impossível, uma vez que não possibilita a realização plena dos desejos tanto de professores quanto de alunos. Para os autores citados, o não reconhecimento desta impossibilidade repercute em sensação de impotência e fracasso no processo educativo.

Ademais, Barbieri (2016), Costa e Moschen (2013) e Valente (2017) discutem o educar enquanto tarefa impossível propondo uma leitura a partir de uma abordagem lacaniana. Costa e Moschen (2013) fazem um comparativo entre o impossível destacado por Freud com o conceito do Real¹³ em Lacan, e relembram, como destacou Freud, que a civilização é edificada a partir do recalque das pulsões, mas que parte destas pulsões escapa à possibilidade de sublimação, sendo esta porção que escapa da simbolização que representa o real, e justamente por isso sendo definido por Lacan como o impossível.

Para Costa e Moschen (2013) compreender o real do campo educativo nos possibilita perceber que qualquer tentativa de homogeneização é uma ilusão, daí o impossível, visto que o desejo de cada um está estruturado a partir do desejo do outro, de modo que sempre haverá algo impossível de ser compreendido sobre o que o outro deseja de nós, e é isto que compõe o real, o que é impossível de ser apreendido e suprido na totalidade, e justamente por demarcar uma falta continua alimentando as relações.

Seguindo com as proposições sobre o impossível, Valente (2017) traz à baila o conceito de sujeito e não-todo para a compreensão desta impossibilidade. As reflexões propostas pela autora são frutos do trabalho realizado pelo Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação, do setor de educação da Universidade Federal do Paraná, espaço de reflexões sobre os conceitos psicanalíticos juntamente às alunas do curso de Pedagogia, com o intuito de produzir pesquisas que contribuíssem com as práticas educativas.

Nessa perspectiva, Valente (2017) salienta que para que seja possível a contribuição da psicanálise à educação é fundamental que os educadores possam ter acesso e compreensão sobre alguns conceitos psicanalíticos. Assim, partindo do conceito de sujeito, evidencia a importância de que os alunos possam ser vistos por seus professores como sujeitos do desejo, sendo este desejo que sustenta a particularidade de cada aluno e do próprio professor, que os coloca enquanto sujeitos que se constituem nas relações, a partir da linguagem que vai inscrevendo e direcionando seus percursos.

¹³ Na teoria lacaniana o Real ocupa papel central com os conceitos de simbólico e imaginário. O Real é o que não é possível de ser simbolizado, é impensável. Herrmann (2015) nos diz que o desejo provém da psique do real, que permeia nossas relações ainda que não possamos percebê-lo: “o real é uma espécie de chão do qual crescemos, como as plantas crescem do solo fértil. Vivemos nele, mas sem o enxergar” (Herrmann, 2015, p. 113).

Partindo dessa compreensão de sujeito, segundo a autora, torna-se concebível ao professor compreender que o impossível da educação está nesta impossibilidade de captar e suprir todos os desejos, tanto os próprios, quanto os de seus alunos. Portanto, é justamente ao aceitar essa impossibilidade que se abre espaço para a existência do desejo, para que continue instigando o processo de ensino-aprendizagem sem tolher a capacidade criativa tanto de quem aprende, quanto de quem ensina. É por esta razão que Valente (2017) acrescenta ser necessário ao professor reconhecer-se como mestre-não-todo, como sujeito que, tal como o aluno, também é barrado e castrado, já que está igualmente inscrito no desejo do outro e atravessado por esta impossibilidade de educar completamente os desejos.

Com efeito, percebemos que as diferentes nuances do impossível versam sobre a mesma necessidade, de que o educador se reconheça e reconheça seu aluno como sujeito do inconsciente. Como tal, mergulhando nos desdobramentos do educar enquanto processo impossível, cada um dos autores aqui abordados deslinda sobre os processos inconscientes que demarcam esse impossível, logo, a alteridade, a transferência, a sublimação e o discurso são temas que alcançam aprofundamento nestas discussões.

A alteridade é referida nesta seara a partir dos conceitos de outro e Outro¹⁴ em Lacan, de modo que Barbieri (2016), Monteiro (2013), Pereira (2013) e Ponnou (2017) suscitam a discussão destes conceitos para a compreensão do desejo nas relações educativas.

A respeito desta questão da alteridade, Monteiro (2013) enfatiza a importância do outro semelhante na constituição do sujeito e no laço educativo, pois o Eu existe somente em relação ao outro, o aluno só existe em relação ao professor. Lajonquière (2004, como citado em Monteiro, 2013) ressalta que a educação consiste sempre na posição do adulto diante da criança, pois, no que se refere ao contexto escolar, o olhar do adulto para a criança tem forte influência no lugar social de aluno que lhe será atribuído.

Monteiro (2013) destaca que os conflitos que surgem na relação professor-aluno ocorrem pela dificuldade do adulto em ter clareza da sua posição em relação ao aluno e ao conhecimento, que não deve ser de mestre-todo-saber, tampouco de mestre impotente. O professor consciente de seu papel é aquele capaz de reconhecer que o fazer educativo não pode ser visto como linear e engessado, conscientizando-se de que o aprendizado de técnicas e

¹⁴ A partir de Kaufmann (1996), entende-se que no campo das relações o outro e o Outro são figuras às quais se relacionam o desejo do sujeito, assim o “grande” Outro consiste num lugar simbólico que representa uma estrutura que pode ser uma lei ou funcionar como tal, um lugar simbólico como o que é dado ao pai e a mãe, ou outros objetos que são determinantes no desejo do sujeito, tornando-o alienado. O “pequeno” outro diz respeito à relação do sujeito através de identificações com o meio onde se insere, com os iguais, com seu desejo e seus objetos de amor que deixam representações no registro do imaginário.

métodos educativos não deve substituir seu processo subjetivo de fazer-se professor, permitindo questionar seu fazer na relação educativa que, por constituir-se na presença do outro (educandos e educadores), torna-se um contínuo processo de aprimoramento do estilo.

Ainda, das conjecturas que aqui buscam explicar o impossível do educar importa salientar os ditos de Barbieri (2016), Coelho e Raphael (2013), Mariotto (2017), Pereira (2013) e Ponnou (2017) sobre a teoria dos discursos¹⁵ de Lacan. Como se pode constatar, o conceito de discurso está ligado ao de inconsciente para Lacan, e Mariotto (2017) ressalta que o inconsciente é estruturado como uma linguagem e se manifesta no discurso dos sujeitos. Assim, Barbieri (2016), Coelho e Raphael (2013), Mariotto (2017), Pereira (2013) e Ponnou (2017) colocam em evidência a teoria dos quatro discursos de Lacan para lançar luz sobre os vínculos que se estabelecem no ambiente escolar.

Dentre os discursos propostos por Lacan, ganham destaque na trama das relações escolares o discurso do Mestre, do Universitário e do Capitalista. No discurso do Mestre, ao passo que se admite não ser possível apreender tudo sobre o educar, tudo saber, admite-se que um precisa do outro (professor e aluno) para que se estabeleça uma troca no laço educativo. Já no discurso Universitário, o educando é colocado num lugar de assujeitamento e o mestre como detentor de um saber totalizante promovendo a alienação dos estudantes. Da mesma forma, no discurso Capitalista ocorre alienação, visto que, a educação é entendida como ferramenta de competição.

Com efeito, os autores (Barbieri, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Mariotto, 2017; Pereira, 2013; Ponnou, 2017) demarcam a necessidade de uma mudança na modalidade de discurso por parte do professor, deslocando-se do discurso Universitário ao discurso do Mestre, para que possa analisar sua prática e sair do posicionamento de vítima e fatalismo. Nesse sentido, entendemos que esse potencial de mudança no discurso precisa ser instigado e o professor precisa ser antes escutado, tendo a possibilidade de se ouvir para então proceder com estas análises. Aos professores precisa ser ofertado espaços de fala, de modo que, conforme possam se ouvir e trocar experiências, possam perceber a existência de aspectos inconscientes nessas relações, analisar seus próprios fantasmas e reconhecer a importância do seu lugar na trama desses discursos sociais que têm o potencial de produzir subjetividades. Sem a oferta

¹⁵ Partindo das definições de Kaufmann (1996), compreende-se que a teoria dos discursos preconiza que desde o nascimento o indivíduo é inserido através da linguagem, do discurso do outro, sobretudo dos pais e educadores, em uma cadeia de significantes, de modo que é esta estrutura linguística que ganha significados a partir do discurso do outro que compõe o inconsciente, daí a frase de Lacan em que destaca “o inconsciente é o discurso dos outros”.

desses espaços, tampouco é possível que o professor compreenda seu papel nesta rede discursiva, pois, como destaca Mariotto (2017), poder perceber-se em cada posição discursiva e movimentar-se entre os modelos de discurso exige renunciar à onipotência, aos ideais de grandeza e perfeição.

Vejamos no que concerne à transferência o que dizem os artigos ao analisar os vínculos que se estabelecem ou não nos processos educativos. Sob o olhar de Barbieri (2016), Coelho e Raphael (2013), Lira e Rocha (2012), Mariotto (2017), Guimarães (2011), Monteiro (2013), Ponnou (2017), Ribeiro (2014) e Valente (2017), fica explícito o papel da transferência na formação dos vínculos entre professor e aluno, constituindo campo fértil para as identificações. Os autores convidam os educadores a reconhecer seus alunos como sujeitos do inconsciente e para tanto, compreender as forças pulsionais que movem tais processos e produzem vínculos mais amistosos ou conflituosos, a depender da qualidade da transferência investida do aluno em relação ao professor. Deste modo, entendem ser possível ao professor compreender as manifestações afetivas, amorosas e de rejeição dos alunos.

Monteiro (2013) fundamenta que entender a transferência é reconhecer que o professor ensina para além de conteúdos programáticos, é reconhecer que nas entrelinhas da relação educativa transmite sua postura, o respeito, suas paixões pela vida, pelo estudo e pela cultura. Entretanto, destaca que isso não implica em sugerir que os professores tenham domínio da transferência e da psicanálise, mas que compreendam o quanto professor e aluno se afetam mutuamente na relação.

Em contrapartida, Ponnou (2017) acrescenta que a transferência se dá não somente em relação ao educador, mas também à instituição de ensino, ao campo do discurso, ao saber e ao laço social, e sugere o manejo da transferência na relação educativa. A figura do professor é formada por identificações com a escola e o sistema de ensino e possui características do sistema educacional, ou seja: o professor representa também a instituição, que tem determinado modo de se relacionar. Logo, a transferência deve ser observada nesse conjunto de relações.

Ademais, partindo das discussões sobre a impossibilidade do educar e reconhecendo o papel da transferência, Lira e Rocha (2012) e Guimarães (2011) versam sobre a função da sublimação enquanto processo que também permeia as relações entre os sujeitos e se presentifica a partir das tentativas de desviar a pulsão agressiva e o desejo para atividades socialmente aceitas, como o desenvolvimento intelectual e as artes. Em todo caso, por mais que esta seja reconhecida como processo que permite tornar mais sublime o comportamento humano, uma vez que se dá na trama do inconsciente, não se pode pensar uma educação que possa promovê-la de forma linear. O que é possível se limita a propor atividades que instiguem

um potencial criativo e que se apresentam como espaço para que o processo sublimatório aconteça.

Por fim, Guimarães et al. (2016) apresentam uma análise dos comportamentos dos professores que caracterizam assédio moral no contexto escolar. As autoras entendem que as atitudes hostis que se configuram assédio dentro da escola estão relacionadas à constituição psíquica dos professores que apresentam tal conduta. Dessa forma, supõem que determinadas características de alguns professores se assemelham ao quadro de perversão narcísica.

Guimarães et al. (2016) entendem esse funcionamento, descrito como perverso narcísico, como resultado do processo de constituição do sujeito, carregado de historicidade, influenciado pelas relações sociais, bem como pelas relações culturais carregadas de autoritarismo. Assim, tais contribuições reafirmam, como já mencionado por diversos autores referidos nesta pesquisa, que precisamos reconhecer alunos e professores como sujeitos do inconsciente. Entretanto, ao nos referirmos sobre os comportamentos hostis que surgem no contexto escolar, há que se considerar as múltiplas dimensões destas relações para não assumirmos uma visão intimista sobre aspectos tão complexos.

Entendemos que os artigos que compõe esta categoria ressaltam distintos mecanismos psíquicos inconscientes que permeiam as relações para compreender a impossibilidade do educar e os conflitos que se apresentam neste campo. Os conceitos abordados de conhecimento para os estudiosos da psicanálise, mas estranhos aos profissionais da educação, podem de fato trazer contribuições para o manejo das relações. No entanto, para além das produções teóricas há que se pensar em maneiras de introduzir proveitosamente estas discussões e reflexões no ambiente escolar.

Ribeiro (2014) traz contribuições necessárias ao pontuar que conhecer alguns pontos da teoria psicanalítica ajuda esclarecer ao professor quanto aos elementos de sua subjetividade e da de seus alunos que interferem nas relações com estes. Tal compreensão possibilitaria ao professor ser parceiro do aluno sem se aprisionar nesse jogo que a subjetividade lhe propõe de impor aos alunos seu próprio desejo.

Endossando as contribuições da psicanálise para a educação, Pereira (2013) também faz importantes proposições, ressaltando a necessidade de proporcionar espaços de discussão, de circulação da palavra, a fim de que se possa aceitar as impossibilidades inerentes à educação e se propor a discutir os impasses, que se revelam, sobretudo, como conflitos nos relacionamentos e também como dificuldades de aprendizagem.

Depreende-se que os conceitos divisados aqui são fundamentais para a compreensão da constituição dos vínculos educativos. No entanto, não se pode esperar que o professor tenha

domínio destes, mesmo porque, seu papel na relação com os alunos é de educador e não de analista. Como é sabido, em se tratando da dinâmica das relações, a mera compreensão intelectual de conceitos não possibilita o manejo da transferência e a esperada movimentação na rede discursiva, tal como tomar conhecimento sobre possíveis padrões de funcionamento não basta ao paciente na clínica psicanalítica.

Pouco a pouco fica nítido, a partir da leitura dos artigos, que a busca por uma atuação mais participativa e implicada deve passar pelo reconhecimento da impossibilidade de prever de forma padronizada as etapas desse percurso e de resultados específicos. Com base no exposto até aqui, arriscamos pensar em possibilidades para o educar, desde que seja permitido admitir o desejo, a capacidade criativa e o acolhimento das angústias a partir de espaços de fala e escuta.

3.4 Possibilidades de intervenções da psicanálise no campo das relações educativas

Os sete artigos que compõem esta categoria contribuem com relatos de intervenção na escola a partir do prisma da psicanálise, caracterizando-se por produções que partem de uma compreensão teórica, mas que, para além de uma reflexão da teoria nas vivências educativas, propõem possibilidades de intervenções de uma psicanálise implicada na resolução dos conflitos presentes na escola. No bojo destas contribuições destacam-se, dentre os artigos examinados, os trabalhos de Costa e Medeiros (2018), Coutinho e Carneiro (2016), Lerner et al. (2014), Lerner e Fonseca (2020), Maciel (2013), Minnicelli (2011) e Pereira (2017). Os autores citados nos apresentam modalidades de intervenção derivadas de projetos de pesquisa, projetos de extensão, estágios supervisionados e da atuação de psicólogos em instituições educativas.

Tendo em vista uma melhor compreensão das intervenções apresentadas pelos autores, as contribuições serão destacadas a partir das modalidades de intervenção acima descritas. Pensamos ser possível, a partir deste diálogo entre as diferentes propostas que serão explanadas, evidenciar as ações que promovem espaços de troca de experiências e reflexão entre os atores envolvidos no processo educativo.

Em primeiro lugar, apresentamos as propostas de intervenção de Maciel (2013) e Minnicelli (2011), realizadas a partir da atuação profissional em uma instituição de ensino e uma instituição de acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social, em conjunto com a escola e demais instituições que compartilham de responsabilidades no processo educativo destas crianças. Os relatos das autoras nos conduzem a vislumbrar formas possíveis

de atuação nestes contextos que permitem colocar os atores do processo educativo para dialogar sobre suas agruras e identificar estereótipos e equívocos que se formam no campo relacional.

Através de vinhetas clínicas, Minnicelli (2011) nos conduz a compreender o papel que as cerimônias mínimas, enquanto dispositivo clínico-metodológico, podem exercer na promoção da abertura de percepções antes cristalizadas e, conseqüentemente, quando bem conduzidas, possibilitar a elaboração de novos discursos. Na teoria lacaniana, as cerimônias mínimas são entendidas como um dispositivo¹⁶ para pensar e, por esta razão, consideradas um dispositivo clínico-metodológico, funcionando como um recurso que possibilita diversas intervenções a partir da criação de condições que favoreçam o processo de subjetivação do sujeito, por meio da ressignificação viabilizada por um processo de escuta ativa. Esse processo de escuta possibilita intervir nas repetições e discursos que reproduzem o mal-estar em dispositivos institucionais e sociais, com o intuito de causar uma interferência nessas repetições esperando promover outros enlaces discursivos, outros significados. Em síntese, a hipótese é que através das cerimônias mínimas pode-se recriar um discurso para poder interferir nessa repetição instituindo novos discursos.

No primeiro caso relatado, Minnicelli (2011) narra um fato em que bebês de um berçário em um lar provisório, em Buenos Aires, após acordarem de uma soneca, estando cada um em seu berço, batem firmemente com seus chocalhos na parede, produzindo simultaneamente um intenso som ritmado. Diante da cena os adultos presentes brincam entre si espantados, afirmando: “os bebês se amotinaram”.

A autora traz à reflexão a representação que carrega a fala dos adultos aos estarem se referindo aos bebês “como presos na cadeia”, dando ênfase ao teor do discurso refletido na brincadeira, que outorga às crianças um lugar de minoria, de condenação, como algo que os predestina a um desenvolvimento duvidoso. Assim, a autora ressalta que para essas crianças o espelho pelo qual se olham não reflete sua imagem a partir de um olhar materno, mas sim de múltiplos olhares que podem deixar conseqüências em relação ao lugar que lhes será dado no

¹⁶ Segundo Checchia (2010), o termo dispositivo, apesar de muito utilizado por lacanianos, não é um conceito da Psicanálise, mas sim um conceito originado da filosofia política, incorporado à teoria psicanalítica. A partir de uma noção foucaultiana, é entendido como um mecanismo que faz uso de estratégias coercitivas para produzir sentimentos, pensamentos e comportamentos. Foucault chega a criticar a Psicanálise, definindo-a como dispositivo de adequação do sujeito e reafirmação do poder médico. No entanto, a incorporação do conceito na Psicanálise ocorre em admitir pontos em comum com o dispositivo definido por Foucault, pois, na relação terapêutica, há sim um jogo de forças que pode suscitar resistências, ocorre a manifestação de forças para direcioná-las, como ocorre com a transferência, mas no dispositivo psicanalítico há um princípio ético fundamental de que o poder é usado para governar o tratamento e não o paciente, logo, esse jogo de poderes tende a promover o giro no discurso e tem por finalidade a liberdade e não o controle.

social. Deste modo, essas mínimas expressões podem, segundo Minnicelli (2011) “achatar a vida ou fazê-la viver” (p. 11).

Importa salientar outra vinheta na qual é possível observar uma mudança de posição dos adultos em relação às crianças a partir de uma cerimônia mínima, através da qual foi possível produzir efeitos socioeducativos. O caso é denominado por Minnicelli (2011) de “Se eles escondem os cadernos de comunicações, com certeza serão delinquentes” e retrata uma cena em uma escola que prestava atendimento às crianças de um lar de acolhimento. Na ocasião, as professoras estavam furiosas pela ausência de resposta frente aos diversos recados enviados para comunicar as dificuldades por elas apresentadas na escola e, em telefonema para a diretora do lar, exigiam que as crianças fossem punidas pelas faltas cometidas e por esconderem intencionalmente os bilhetes. O fato é que nos bilhetes enviados, os recados sempre indicavam como destinatários os “senhores pais”, “papais” e “senhora mamãe”, questionando as tarefas não realizadas, a ausência de materiais escolares e o modo como se apresentavam na escola, desarrumados e sujos. Ao serem questionadas sobre o porquê não entregarem os cadernos as crianças diziam não saber, mostrando-se indiferentes.

Minnicelli (2011) compreende a atitude das crianças como resposta à ausência do papai e da mãe para receber os recados, orientá-los e estar ali para cumprir tal função. Deste modo, constatando o ocorrido, promoveu uma reunião com todos os adultos que atendiam estas crianças. Assim, professores, diretores das escolas, clubes, oficinas, o padre do bairro e os médicos do centro de saúde foram direcionados a analisar o problema, que, para além de uma hipótese de indisciplina das crianças, relacionava-se ao lugar atribuído a elas no discurso, que generalizava sua condição de fadadas à delinquência, já que eram menores “internados”.

Segundo o relato da autora, a reunião causou impacto nos profissionais que gradualmente se abriram para novas formas de olhar e lidar com a socialização das crianças, as quais passaram a receber convites de aniversário de seus colegas e também convidá-los para seus aniversários no lar, o que antes não ocorria, pois os professores acreditavam ser um lugar de confinamento. Em relação aos cadernos de comunicação, passaram a ser destinados à diretora do lar, o que também refletiu na mudança de comportamento das crianças que agora teriam com quem abordar o assunto e buscar apoio.

Em conclusão, a autora ressalta que tais cerimônias mínimas podem tanto contribuir para a conservação das repetições, do que “sempre foi assim”, como também possibilitar reflexões e interferências na percepção cristalizada e enfatiza: “o que é disposto pelo dispositivo se dissolve a partir de uma cerimônia mínima que promove uma nova disposição para a escuta dos outros, cujas repercussões podem nos surpreender” (Minnicelli, 2011, p. 15).

Vejamos ainda a experiência de atuação relatada por Maciel (2013), que também retrata intervenções na escola junto a grupos de crianças e educadores, propondo uma reflexão acerca da psicanálise e educação, partindo da retomada de alguns textos de Freud, passando por alguns trabalhos mais recentes na área e enfatizando as ideias de Winnicott sobre as contribuições da psicanálise nesta temática.

Maciel (2013) enfatiza que Freud, ao se referir especialmente à educação religiosa da época, destaca a função da educação de recalcar as pulsões ou mesmo de agir como inibidora do Eu, ao mesmo tempo em que traz uma grande contribuição ao nos fazer pensar sobre a parcela que escapa a essas funções, e que não são completamente educáveis. Enquanto Winnicott traz uma visão mais aberta da educação, atribuindo a ela um potencial de integração das pulsões. Assim, a autora respalda seu trabalho e relato de experiência nas contribuições teóricas deste último, ressaltando a criatividade como essencial no campo educativo, pois é o que possibilita ao indivíduo agir no mundo de forma ativa e não submissa, destacando que somente no brincar é possível, tanto para a criança quanto para o adulto, utilizar seu potencial criativo.

O relato apresentado por Maciel (2013) destaca intervenções em grupo junto a alunos e educadores, com o intuito de possibilitar espaços de fala e afeto, buscando problematizar os conflitos que se passam entre professor e aluno, a partir de encontros realizados com cada turma estando presentes alunos e educadores. É perceptível o propósito de olhar a educação pela perspectiva das crianças, a partir da escuta do que elas têm a dizer, e levar o professor a se colocar no lugar do aluno, a partir da presença do professor nas reuniões, se colocando também para esta escuta. Chama a atenção no relato do caso o fato de que a proposta inicial da autora não incluía a presença dos educadores nas reuniões, mas que passou a ser feito após o pedido de um aluno de que a professora precisava ouvi-lo.

A situação que se apresenta ocorreu em uma das reuniões com a segunda turma de trabalho de Maciel (2013), que ao chegar na sala de aula se deparou com um grande barulho que impossibilitava o diálogo. Entremeio sua chegada, os alunos deram início a uma batucada, momento em que a psicóloga entrou no ritmo, acompanhando-os, e o que antes era um barulho, representado como resistência, tornou-se uma brincadeira, que permitiu um encontro e abriu portas para o diálogo das questões cotidianas vivenciadas pelos alunos.

Como se vê, a proposta de abrir espaço para a vivência criativa permite tentativas de romper com a ideia de educação como imposição que impossibilita o vir a ser, e engendra possibilidades de acolher a espontaneidade e os conflitos das crianças e professores. Apresenta-

se como uma iniciativa que se propõe a romper com a rigidez disciplinar que inflige recalque e impossibilita admitir dificuldades e conflitos na relação educativa.

Adensando as propostas de intervenção da psicanálise na educação, Coutinho e Carneiro (2016), Lerner et al. (2014) e Pereira (2017), discorrem sobre intervenções realizadas a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa. Lerner et al. (2014), retratam as nuances de atendimentos realizados pelo Plantão Institucional, modalidade de atendimento ofertada pelo Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), projeto este que atua na extensão, formação e pesquisa. Enquanto Coutinho e Carneiro (2016) e Pereira (2017), trazem relatos de pesquisa-intervenção direcionadas a alunos, familiares, escola, profissionais que atendem aos alunos, bem como aos professores da educação básica. As propostas que se seguem merecem destaque por criar espaços de fala e escuta para que, a partir das demandas apresentadas pelos profissionais que atuam na educação, a psicanálise possa oferecer-se como suporte para acolher e direcionar discussões e análises sobre as percepções e mal-estar sentidos por cada um dos envolvidos nos conflitos que se evidenciam em cada grupo de trabalho.

Em primeiro lugar, com o propósito de ilustrar as intervenções acima apresentadas, queremos destacar o trabalho realizado por Lerner et al. (2014) no Plantão Institucional, uma modalidade de atendimento oferecido pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) para grupos de profissionais que trabalham na interface da psicologia com os campos da educação, da saúde mental e assistência social; atendendo demandas de escolas públicas de ensino fundamental e educação infantil, equipamentos de complementação à escola, casas abrigo e equipes multidisciplinares ligadas às secretarias municipais de educação e saúde.

Segundo Lerner et al. (2014), o objetivo do atendimento nesta modalidade é de oferecer disponibilidade para acolher demandas de situações emergenciais dos profissionais que buscam neste atendimento o acolhimento de suas angústias derivadas dos impasses vivenciados nas instituições. Entretanto, as autoras destacam que o termo plantão não implica na pretensão de resolver demandas de emergência como acontece nas emergências médicas, denotando muito mais a disponibilidade de acolhimento quando essas demandas emergenciais surgem.

De acordo com os relatos das autoras, a metodologia de trabalho utilizada ocorre a partir da realização de encontros entre as psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar da USP e as equipes de profissionais das instituições educativas que solicitam o atendimento, sendo que as reuniões são abertas a todos os membros da equipe, nas quais todos têm direito de apresentar suas inquietações. Desta forma, a partir de uma escuta psicanalítica as profissionais buscam

identificar as concepções dos profissionais atendidos em relação ao trabalho e a posição ocupada por cada um na rede discursiva.

Lerner et al. (2014) relatam recortes do trabalho realizado com duas equipes de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais) que atuam junto à Secretaria de Educação de Municípios da Grande São Paulo. Um dos casos relatados evidencia a queixa da equipe multiprofissional atendida em relação à cobrança por orientações dos supervisores, que exigiam da equipe “orientações práticas e destacadas”.

Em uma das situações, a equipe multiprofissional atendida no plantão foi solicitada a orientar, em caráter de urgência, a professora de uma aluna de inclusão que comia com as mãos. Lerner et al. (2014) destacam o quanto os profissionais eram acionados a adotar o discurso Universitário e, neste caso cederam a este funcionamento prescrevendo uma orientação para que a professora deixasse a aluna comer com as mãos e introduzisse os talheres aos poucos. O discurso Universitário, segundo a teoria lacaniana, caracteriza-se por tomar o outro (no caso apresentado, a professora) como objeto, destituindo-o de seu saber. Logo, os especialistas são entendidos como aqueles que sabem, e os professores como sabendo cada vez menos de sua prática e devendo assim seguir orientações.

No caso apresentado, a partir das reflexões realizadas no grupo, os profissionais especialistas puderam perceber essa dinâmica e refletir sobre outras possibilidades de atuação, pois se deram conta que poderiam contribuir com seus saberes sem destituir os professores do conhecimento prático que têm. Com efeito, o recorte apresentado pelo trabalho realizado no plantão institucional mostra-se muito rico e de grande valia por ofertar aos profissionais que atuam na educação espaços de fala para se ouvirem e, a partir desta escuta, poderem analisar as práticas educativas e buscar outras possibilidades e caminhos para lidar com os conflitos.

No bojo de artigos aqui divisados que retratam pesquisa-intervenção, Coutinho e Carneiro (2016) nos apresentam uma pesquisa em andamento na interface psicanálise e educação realizada no ambulatório infanto-juvenil do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ), através de uma parceria entre a Faculdade de Educação da UFRJ e a Faculdade de Educação da UFF. A pesquisa objetiva contribuir com reflexões e ações que possibilitem o enfrentamento das dificuldades escolares vivenciadas por professores e alunos no cotidiano escolar, com ênfase na ampliação da forma de ver estas dificuldades, que precisam ser pensadas a partir dos múltiplos fatores envolvidos na sua constituição.

Como se pode constatar, o trabalho foi realizado a partir do acompanhamento de oito casos eleitos dentre os encaminhamentos ao serviço de psiquiatria (IPUB-UFRJ), tendo como

critério para a seleção dos casos queixas prevalentes de “dificuldade de aprendizagem e agitação”. Ao longo da prática, busca-se ouvir os pais, a escola, os médicos e as próprias crianças e adolescentes. Para tanto, os dados foram coletados a partir dos discursos de tais atores tanto escrito quando falados, por meio da análise documental de prontuários dos casos, bem como relatórios dos especialistas, relatórios escolares e observação participante nas escolas. Ademais, foram feitas reuniões mensais ou entrevistas com as famílias atendidas, com os especialistas e com as escolas, bem como discussões para estudo de caso com a equipe multidisciplinar formada por professores e alunos da psicologia, da educação, além de psicólogos e psiquiatras do Serviço de Psiquiatria (SPIA/IPUB) por vezes convidados.

Dentre os casos acompanhados, Coutinho e Carneiro (2016) detalham o caso G., que nos possibilita refletir sobre a importância de pensar os problemas escolares para além de concepções organicistas, compreendendo o quão minucioso precisa ser um diagnóstico e as estratégias clínicas no tocante a estes mal-estares escolares. G., um menino de seis anos, foi encaminhado ao serviço de psiquiatria, após queixas prevalentes da escola sobre seu comportamento de agressividade e agitação, sendo as queixas recorrentes desde seus quatro anos, tendo anteriormente passado por avaliação neurológica, sendo diagnosticado com transtorno do comportamento e medicado.

Com o passar do tempo, apesar de G. estar medicado, observou-se ausência dos efeitos esperados pela medicação, momento em que fora encaminhado ao serviço de psiquiatria (SPIA/IPUB). Em visita à escola, a equipe de pesquisadoras nota uma inquietação e emergência desta pelo laudo diagnóstico para que o aluno pudesse ser encaminhado para a sala de recursos. Somando as informações e observações, identificaram relatos da presença de brigas em casa protagonizadas pelo pai e pela mãe, além do envolvimento do pai em brigas na rua; a mãe relatou que o comportamento agitado de G. parece intensificar-se quando ela está por perto e a professora notou que ele parece acalmar-se ao receber atenção individualizada. O caso foi discutido em reunião com a psiquiatria e foi decidido aguardar um pouco mais para avaliar a real necessidade de intervenção medicamentosa, momento em que se definiu como plano interventivo o acompanhamento psicoterápico da criança e acompanhamento dos familiares e escola pela equipe de psicólogas.

Uma das pesquisadoras da equipe passou a fazer visitas quinzenais à escola, estando presente na sala de aula e fazendo questionamentos à professora, que inicialmente enfatizava os problemas de G. na tentativa de reafirmar que ele dava “defeito”, como comumente se referia a ele. Com o tempo, a professora passou a prestar atenção também nos aspectos positivos do menino, mostrando-se mais aberta a auxiliá-lo em suas dificuldades.

Pouco a pouco, G. foi demonstrando mais interesse pelas atividades, mostrando-se mais calmo. Em paralelo, as entrevistas individuais e reuniões mensais com a mãe foram permitindo que pudesse perceber suas dificuldades em lidar com o filho e oferecer afeto e carinho, de modo que passou a acionar o pai para participar mais dos cuidados com G. e realizaram algumas mudanças na rotina: pela manhã, o garoto ficava com o pai e à tarde ia à escola. Em agosto de 2013, G. iniciou o acompanhamento psicoterápico e o discurso da mãe em relação ao filho se modificou, relatando que não recebera mais queixas da escola e que ele estava bem melhor.

A pesquisa apresentada por Coutinho e Carneiro (2016) traz contribuições relevantes, visto que o exemplo de trabalho desenvolvido evidencia as possibilidades de atuação da psicanálise na educação a partir desta compreensão do mal-estar não como algo que imobiliza, mas que, a depender do olhar, pode também ser visto como um incômodo que impulsiona para buscar outros caminhos possíveis. Nesse sentido, destaca-se a importância de que todos os atores envolvidos no processo educativo, inclusive as próprias crianças, possam estar implicados no entendimento dos problemas que se apresentam, buscando uma análise para além de explicações organicistas, pois essa reflexão conjunta possibilita vislumbrar alternativas para a intervenção.

Avançando nas intervenções elencadas, vejamos a proposta que nos traz Pereira (2017), a partir de uma pesquisa-intervenção de orientação clínica. Pereira (2017) relata o trabalho desenvolvido demarcando o objetivo de lançar luz, a partir de uma compreensão psicanalítica, às diferentes manifestações de adoecimento dos professores da educação básica. A seleção dos participantes se deu a partir de uma pesquisa documental de fontes de órgãos do governo, a qual permitiu selecionar uma amostragem de escolas e docentes – com base na queixa de adoecimento – totalizando um grupo de mais de 50 professores de escolas públicas, atuando do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Assim, os professores foram organizados em grupos compostos por 10 integrantes, aos quais foi ofertado espaços de fala de 1 a 5 encontros, que não foram descritos pelo autor. Após os encontros iniciais, 15 docentes foram escolhidos para a realização de entrevistas de orientação clínica.

Em suma, a partir dos espaços de fala e das entrevistas clínicas, estabeleceram-se relações entre os sintomas apresentados pelos professores e a teoria freudiana, concluindo Pereira (2017) que os sintomas se apresentam com um caráter bifásico, pois são, ao mesmo tempo, problema e solução, representando, nas palavras do autor, um ato de covardia moral, já que o professor cede do próprio desejo de mudar o outro quando se percebe não onipotente e, por outro lado, uma defesa contra o próprio desejo. Segundo Pereira (2017) essa defesa contra o próprio desejo recebe na atualidade o nome de estado depressivo.

Quanto aos resultados e conclusões deste estudo de Pereira (2017), percebemos apontamentos vagos trazendo a emergência de que o professor responda de forma rápida aos conflitos que enfrenta, mesmo em “situações de incerteza e descontinuidades”. Assim, passa a impressão de uma análise intimista quando dá ênfase à coragem moral.

Em síntese, os artigos que apontam possibilidades de intervenções a partir de projetos de pesquisa nos revelam caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma psicanálise atuante, implicada na compreensão das relações grupais que se dão no campo educativo, que possa alinhar pesquisa, extensão e formação, possibilitando endossar as contribuições na área que verdadeiramente abram portas para a reflexão dos processos inconscientes no percurso dos relatos e trocas de experiências dos atores envolvidos.

Por último, destacamos os artigos de Costa e Medeiros (2018) e Lerner e Fonseca (2020), que discorrem sobre práticas derivadas de estágios realizados no contexto escolar com propostas de intervenção nas relações educativas. Tratam-se de trabalhos que buscam questionar as demandas por diagnósticos e estereótipos construídos nas escolas, com o intuito de compreender o que caracteriza tais discursos e como estes têm o potencial de criar efeitos de verdade com relação ao lugar social atribuído às crianças que apresentam comportamentos discrepantes do esperado.

A pesquisa apresentada por Costa e Medeiros (2018) é fruto da dissertação de mestrado de um dos autores a partir da análise de dois casos acompanhados em seu estágio de psicologia escolar, tendo em vista refletir sobre a demanda diagnóstica presente na escola e a utilidade atribuída ao laudo. Ressaltam como os diagnósticos atualmente têm respondido a uma lógica classificatória, repercutindo na medicalização excessiva e descontextualização do sujeito. Dessa maneira, buscam compreender quais as posições ocupadas por eles enquanto pesquisadores, embasados na escuta psicanalítica, frente às demandas advindas da escola por diagnóstico para todas as crianças.

Cabe assinalar que a pesquisa apresenta um posicionamento interessante dos pesquisadores, visto que fazem uma autoavaliação de sua atuação junto às professoras atendidas. O primeiro caso apresentado, “A professora Cândida e o menino que é um sucesso”, relata a realização do estágio em uma turma em que a professora se referia a um dos alunos, Silvio, como “o sucesso da turma”, evidenciando seu diagnóstico de TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Tendo em vista quebrar estereótipos atrelados à lógica classificatória, os pesquisadores se perceberam *a posteriori* ocupando um lugar de saber para escutar a professora, dando-lhe orientações e explicações sobre o caso. Destarte, perceberam que ao ocupar este lugar culpabilizaram todas as professoras.

No segundo caso apresentado, “Marlene e Paula: entre a metáfora do mar e a metonímia do desejo”, a partir do primeiro contato com a turma o estagiário não percebeu queixa alguma por parte da professora em relação aos alunos, no entanto, ela destacou ter uma aluna especial, mas que “por fora era normal”. Ao longo da atividade de estágio, em reunião com a professora, o estagiário pôde pontuar a ela algumas de suas falas utilizadas para nomear a aluna e o quanto se apresentavam carregadas de estereótipos. Ressaltam que apesar de a intervenção ter repercutido em mudanças no comportamento da professora, que passou a ver a aluna de outra forma, realizando um trabalho diferenciado com resultados positivos no seu aprendizado, partiram também de um lugar de suposto saber.

Como assinalado, Costa e Medeiros (2018) destacam a necessidade de estarmos atentos ao lugar que nos colocamos ao analisar os conflitos que se evidenciam no contexto escolar, pois compreenderam que o estagiário já tinha consigo uma ideia formada de diagnóstico em relação à professora e crítica a respeito das classificações do DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – e laudos médicos. Todavia, pôde compreender *a posteriori* que enquanto profissional estava também sujeito a ocupar o lugar de suposto saber, adotando uma postura educativa.

Nos dois casos, as intervenções realizadas vinham no sentido de questionar os estereótipos atribuídos aos alunos. De modo complementar, o artigo contribui ao enfatizar a mudança de posicionamento dos autores, de sair de uma ideia a priori em relação aos diagnósticos e às professoras, evidenciando o quanto devemos nos manter atentos ao lugar o qual nos colocamos para a escuta. Há que se considerar o “a posteriori”, ou seja, que as análises e conclusões sobre as demandas da escola devem se dar no percurso, a partir de construções que se darão na escuta dos sujeitos envolvidos nos dramas escolares.

Pensamos ser possível refletir o quanto a lógica escolar nos insere numa lógica de funcionamento do “a priori”: tudo no ambiente escolar é visto com antecedência, o que fazemos com base em conhecimentos já adquiridos, e justamente o que causa angústia é lidar com os problemas relacionais que fogem dessa dinâmica de previsibilidade. É preciso afastar-se nesse ponto do lugar de suposto saber e se permitir não saber, para que, a partir da escuta, as compreensões sejam construídas no percurso.

Finalizando a explanação dos trabalhos aqui descritos, Lerner e Fonseca (2020) discutem os efeitos de verdade que os discursos sociais e da escola produzem, repercutindo na constituição da subjetividade dos sujeitos, bem como nos sintomas que se apresentam no contexto das relações escolares. Enfatizam que os estereótipos construídos nos discursos da escola a respeito dos alunos produzem efeitos de verdade, isto é, as crianças tomam como

verdade o que é dito a seu respeito e, coladas aos estereótipos pelos quais são nomeadas, reproduzem o comportamento previsto. No entanto, algumas delas escapam a estas predestinações. Para além do discurso social, o qual é reconhecido pelas autoras como forte influência na formação da subjetividade, ressaltam também a singularidade do sujeito que se mostra capaz de encontrar brechas para construir seu lugar no mundo.

Com o intuito de ilustrar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos escolares, Lerner e Fonseca (2020) relatam fragmentos de dois casos acompanhados por estagiários de psicologia da USP – Universidade de São Paulo. O fragmento aqui escolhido é fruto de um projeto de intervenção em uma escola pública da cidade de São Paulo. O caso “Arrebenta na lição!” retrata a história de Sebastião, um menino de 9 anos, que fora transferido de escola em decorrência da necessidade de morar com a avó por determinação judicial, já que os pais foram presos. O menino não era aceito pelos demais colegas que compunham uma turma já conhecida como difícil, em que a rotatividade de professores era alta, devido às licenças médicas e desistências atribuídas ao mau comportamento da turma.

Sebastião apresentava comportamento inadequado, pois gritava, xingava, agredia os colegas, falava de sexo, drogas e histórias de violência, parecendo muitas vezes estar fora de controle. Os alunos não o aceitavam nos grupos e nem mesmo na educação física, onde normalmente havia conflitos, já que o menino tomava a bola dos demais, insatisfeito com sua exclusão. Somada a rejeição dos colegas, Sebastião apresentava falas que demonstravam autodepreciação, dizendo ser burro e que não sabia fazer nada, sendo que a professora justificava suas dificuldades por suas próprias atitudes e características, associando a dificuldade de aprendizagem (não alfabetizado no terceiro ano) à sua falta de interesse e por não gostar da escola.

A partir da presença do estagiário na sala de aula o menino mostrou-se interessado, afirmando ser legal o “tio” estar ali. O estagiário passou a acompanhá-lo na realização das atividades auxiliando-o, de modo que, quando os demais alunos se dirigiam a Sebastião com falas pejorativas, o estagiário os convidava a auxiliar o colega, para que ele aprendesse também. Gradativamente, o menino foi apresentando progressos e demonstrando interesse em mostrar suas produções: passou a levar poesias feitas por ele para a escola, de modo que a professora e a coordenação da escola passaram a valorizar sua escrita. Em determinado dia, ao realizar as atividades, orientado pelo estagiário, pôde concluir e com êxito expressou “eu arrebentei!”; nesse momento a professora de longe o questionou: “Quem você arrebentou Sebastião?”, o menino se dirigiu ao estagiário e lhe pediu “diz pra ela que eu arrebentei na lição!”.

À guisa de conclusão, Lerner e Fonseca (2020) ressaltam que os discursos sociais que se repetem na escola produzem efeitos de verdade, tanto quanto os laudos diagnósticos que imprimem estereótipos nos alunos, aprisionando-os nesses lugares que lhe são atribuídos. Portanto, a possibilidade de intervenção no ambiente escolar permite o desenvolvimento de uma relação com esses alunos, que, para além dos rótulos, pode viabilizar que ocupem outras posições nos laços sociais, assim como favorece aos professores ampliar o olhar para estes alunos, enxergando-as em sua singularidade.

A partir das contribuições práticas aqui evidenciadas por cada um dos autores, entendemos como de maior relevância aquelas que destacam uma atuação da psicanálise inserida em espaços de escuta e fala para os profissionais que atuam em instituições educativas. Percebe-se que as práticas que se colocam como suporte acolhendo e trabalhando a transferência nesses espaços de fala permitem um olhar para os conflitos que foge à regra do educar completamente a partir de técnicas e estratégias engessadas, e mais ainda, da ideia de instrumentalizar estes profissionais com conhecimentos teóricos da psicanálise.

O que surge como proposta possível de colocar em prática com exemplos de efeitos positivos nas relações é muito mais a abertura de espaços/dispositivos para que os profissionais, professores e familiares possam se implicar na resolução dos conflitos trocando experiências e compreendendo que não há prescrição que surtirá efeito instantâneo na dinâmica destas relações. Mas há sim, possibilidades de discutir em conjunto, olhar para as dificuldades e necessidades tanto de professores, quanto de alunos, e vislumbrando as potencialidades de cada um buscar, reorganizar estes espaços, criando possibilidades que permitam a expressão da criatividade e o reconhecimento de que as mudanças só podem ocorrer no percurso, que não é, e nem pode ser, o mesmo para cada aluno ou turma.

4. O que pode fazer a psicanálise pela educação?

Este capítulo tem a pretensão de apresentar as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil, tendo em vista cumprir com o objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, serão apresentadas as principais contribuições de Freud que ainda se apresentam como válidas para a realidade hoje vivenciada nas escolas, uma vez que ao falarmos em educação estamos falando de vínculos, interações, identificações, transferência, contratransferência, indispensáveis à compreensão dos laços afetivos que permeiam a relação professor aluno.

Desta forma, iniciaremos retomando as principais contribuições freudianas e, em seguida, apresentaremos possibilidades de intervenções práticas a partir das contribuições dos artigos estudados nessa pesquisa. Isto com o intuito de reafirmarmos a potência de uma psicanálise implicada e que se coloque como parte do processo de escuta dos atores escolares, capaz de propor ações interventivas neste campo. Psicanálise esta que se proponha como abordagem complementar às demais disciplinas que também se debruçam a estudar esta temática.

Por fim, buscaremos levantar reflexões sobre tais contribuições, analisando aquelas que se mostram efetivas quando pensamos em uma aplicabilidade nas práticas educativas, ou não, quando desconsideram o caráter singular da educação e tentam transpor o trabalho clínico para dentro da escola.

O intuito destas elucubrações consiste em refletir sobre o lugar da psicanálise nas escolas, como este vem sendo ocupado e quais as ações práticas que de fato podem ser férteis neste campo. Para a elaboração destas reflexões foram acrescentados outros textos além dos que compõem os primeiros capítulos, e somada às leituras aqui referidas, subsidia tais discussões minha prática como professora na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

4.1 Contribuições da psicanálise freudiana à educação

Ao retomar e refletir sobre as contribuições freudianas à educação, começo na tentativa de responder a uma pergunta que, para mim se atualiza, ao ler os escritos de muitos pesquisadores (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Costa & Moschen, 2013; Lira & Rocha, 2012; Mariotto, 2017; Pereira, 2013; Valente, 2017; Monteiro, 2013; Ponnou, 2017; Guimarães 2011; Ribeiro 2014; Guimarães et al., 2016), destarte indago: o que deve saber um professor sobre psicanálise?

A princípio, Freud (1907/2015a, 1908/2015b) acreditava em uma possibilidade de profilaxia da educação a partir da psicanálise, sugerindo que, a partir do esclarecimento dos adultos, poderíamos prevenir o desenvolvimento de neuroses nas crianças. No entanto, com o desenvolvimento da teoria psicanalítica, Freud traz edições e reedições sobre esta ideia. Para citar um momento em que já mudara de posicionamento quanto a uma profilaxia, trago um excerto que o autor escrevera dando esclarecimentos e orientações quanto à aplicabilidade da psicanálise:

Uma tal profilaxia da doença nervosa, que provavelmente seria muito eficaz, também pressupõe uma constituição inteiramente outra da sociedade. A senha para que a psicanálise seja aplicada à educação deve ser hoje buscada em outro lugar. (Freud, 1933/2010a, p. 310).

As palavras de Freud deixam claro que não é possível haver uma profilaxia das neuroses a partir da educação, mesmo porque a educação é reflexo da sociedade, pensada para cumprir com as expectativas da organização social em cada momento histórico. Logo, pensar em uma profilaxia não é possível; talvez seja útil pensar em mudanças necessárias à educação partindo de uma perspectiva de que mudanças sociais também são necessárias.

Daí a pertinência de pensarmos em espaços de fala para que todos os atores do contexto escolar possam fazer contato com a dimensão inconsciente presente nas relações escolares, pois, enquanto fenômeno social, o processo de escolarização abrange fenômenos psíquicos que precisam ser compreendidos em conjunto. Como nos dizem Rosa & Domingues (2010), a psicanálise não pensa o sujeito como um indivíduo recortado, como se pudéssemos separar versões biológicas, psíquicas e sociais, mas sim analisa o sujeito a partir de uma compreensão ético-política, sujeito este que, ao mesmo tempo em que é produto da rede simbólica da qual faz parte, é também produtor desta rede.

Em outro momento, Freud (1925/2011c) afirma que um professor bem instruído psicanaliticamente poderia intervir melhor nas dificuldades e conflitos com seus alunos a partir de uma educação menos rígida e que encontrasse um ponto ótimo:

Duas lições me parecem resultar da experiência e do sucesso do diretor Aichhorn. Uma delas é que educador precisa ser instruído psicanaliticamente, senão o objeto de seus esforços, a criança, permanecerá um enigma para ele. Tal instrução é alcançada da melhor maneira quando o próprio educador se submete a uma análise, experimentando-a em si mesmo. O aprendizado teórico em psicanálise não vai suficientemente fundo e não produz convicção (Freud, 1925/2011c, p. 348).

Partindo desta afirmação de Freud, entendemos claramente seu posicionamento quanto à necessidade de os professores serem instruídos psicanaliticamente. No entanto, Freud não recomendava uma simples instrução teórica, mas sugeria que os professores pudessem se submeter à análise. Apesar de muito pertinente ser a possibilidade da experiência de uma análise aos professores, não podemos ingenuamente exigir que os professores façam análise para lidar com os conflitos vivenciados na escola. Esta busca precisa ser alimentada pelo próprio desejo do professor, tal como deve ser a busca por formas de se endereçar à criança e à educação com uma ânsia de traçar novos caminhos e buscar aportes ainda não tentados, compreendendo seu lugar nesta trama.

Com tais considerações Freud nos revela que o conhecimento em psicanálise é importante, mas não basta, visto que os conflitos vivenciados no contexto escolar emergem das relações que se estabelecem, daí sua recomendação quanto à análise para os professores. Não sendo pertinente exigir análise de todos os professores, como os conhecimentos teóricos em psicanálise podem ser transmitidos de maneira proveitosa aos educadores? E mais: que conhecimentos seriam esses? Teria o professor que dominar conceitos psicanalíticos?

Sem dúvidas, entendemos a partir do que nos diz Freud e diversos autores (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Costa & Moschen, 2013; Lira & Rocha, 2012; Mariotto, 2017; Pereira, 2013; Valente, 2017; Monteiro, 2013; Ponnou, 2017; Guimarães 2011; Ribeiro 2014; Guimarães et al., 2016), elencados nessa pesquisa, que o conhecimento sobre a psicanálise é fundamental ao professor. Entretanto, vimos também, como há pouco citado, que Freud não dava credibilidade à transmissão puramente teórica. Sendo assim, pensamos que a apropriação da teoria psicanalítica por parte dos professores deve ocorrer a partir de suas vivências no contexto da escola, de modo que possam ser escutados e orientados para a compreensão das dinâmicas que se estabelecem na formação dos laços afetivos.

Tal como discutido anteriormente a partir dos textos freudianos, a relação entre professor e aluno é permeada pela transferência e contratransferência, de modo que a figura do professor exerce impacto sobre o aluno, pois a forma como ele vê e se endereça à criança influencia sua trajetória. Consideramos de grande importância a análise da contratransferência na abordagem das situações trabalhadas no contexto da escola. Ao analisar os artigos estudados, nota-se uma ausência no uso deste termo, apesar de muito termos visto falar a respeito da análise da transferência. Dentre os artigos estudados, o termo contratransferência é trabalhado apenas por Ribeiro (2014), que ressalta que assim como o aluno transfere sentimentos ternos ou hostis ao professor, o professor também transfere ao aluno. Da nossa perspectiva teórica, a

contratransferência merece igual parcela de atenção ao analisarmos os vínculos estabelecidos entre alunos e professores e entre o profissional da psicologia e os profissionais da educação.

Como já nos orientou Freud (1910/2013b) a respeito da contratransferência, acreditamos não ser possível pensar em transferência de sentimentos ternos e hostis do aluno para o professor e em nenhum momento pensarmos na contratransferência, ou dito de outro modo, na transferência do professor em relação a seus alunos, ou mesmo do profissional de psicologia atuante nas escolas em relação aos profissionais da educação que acompanha. O professor é também atravessado na relação com seus alunos por medos, desejos e ideologias e, como já afirmado anteriormente, precisa reafirmar seu desejo, mas precisa também pensar sobre como tem respondido aos investimentos afetivos ou hostis dos alunos.

Abrir espaços para pensar a contratransferência pode auxiliar o professor a compreender que pode falar de duas angústias e desejos, muitas vezes inadmissíveis, sendo que esta abertura possibilita compreender que está tudo bem sentir-se angustiado e ajudá-lo a entender e lidar com todas as emoções aí implicadas. Me recorro de algumas experiências da sala de aula que em muitas situações senti necessidade de levar para a terapia pessoal, situações vivenciadas com os alunos que me geravam imensa angústia, sobretudo, por me fazerem desejar realizar mais, em algumas situações que muitas vezes me acionava a sair do papel de professora. A partir da psicoterapia pude dar sentido à estas emoções e lidar com elas. No entanto, quando falamos do professor que não faz análise, como ficam essas emoções mal elaboradas? Como fica o professor ao não identificar um espaço propício para pensar sobre estes incômodos? Para mim, pensar a contratransferência é, de maneira evidente, necessário, pois não há transferência sem contratransferência.

Dessa forma, em concordância com o proposto por Freud (1925/2011c) de que o aprendizado teórico por si só não produz no professor convicções sobre o quanto o suporte da psicanálise pode ser significativo, acreditamos em uma transmissão da psicanálise construída no percurso das relações, a partir de espaços de fala para alunos, professores e familiares, possibilitando compreensões dos dramas vivenciados por cada um destes na escola. Tais formas de discutir e introduzir a psicanálise de forma proveitosa nas escolas serão mais bem delineadas no próximo tópico. Por hora, buscaremos descrever que conhecimentos psicanalíticos seriam esses, cruciais à compreensão da dinâmica estabelecida na relação professor aluno.

Nesse sentido, acreditamos ser crucial ao professor, para além de ter algumas noções sobre psicanálise, reconhecer-se como uma das partes determinantes para a qualidade do vínculo e da relação que será estabelecida com seus alunos. A partir desta ideia, retomamos o

conceito de transferência e identificação anteriormente discutidos no capítulo “Freud e a educação”, para reafirmar o papel do professor como figura de identificação das crianças, nos quais serão transferidos sentimentos ternos e hostis, anteriormente vivenciados com seus primeiros objetos de amor.

É fundamental ao professor saber que a criança lhe atribuirá lugares e funções que não são seus, mas que precisa saber acolher e perceber tais identificações, e manejá-las no vínculo. A esse respeito, Leite (1991) nos diz que o mundo das relações interpessoais constitui nosso ambiente natural e, como tal, torna-se difícil ensinar relações interpessoais. No entanto, a boa desenvoltura ao lidar com o outro tem sido cada vez mais valorizada e exigida dos diferentes profissionais e inclusive do professor. O fato é que o processo de escolarização depende das relações interpessoais e o professor deve ser capaz de reconhecer quais significados lhes estão sendo atribuídos.

Sabemos que o professor não é o analista e nem deve ser esse o seu lugar. No entanto, poder compreender que muitas das expectativas nele depositadas não lhe dizem respeito é crucial, não para furtar-se da responsabilidade em lidar com isso, mas para realizar o que lhe cabe, de forma condizente à sua função, podendo acolher e pensar mais claramente sobre o que lhe afeta nestas situações e como seus alunos são afetados, a depender do modo como reage a tais transferências.

Ainda retomando as discussões do “Freud e a educação”, no que se refere à sublimação e seu papel na trajetória escolar de cada aluno, entendemos ser fundamental que os professores compreendam o processo de sublimação envolvido no investimento libidinal e interesse nas atividades lúdicas – e até mesmo artísticas – que são possibilitadas na escola. São queixas comuns de professores que os alunos “não querem saber de nada”, de que não adianta criar atividades lúdicas para a apresentação de conteúdos, pois sempre haverá aqueles que não se interessam por esta ou aquela atividade.

A sublimação nos permite desviar energia sexual para atividades socialmente aceitas, no entanto, a simples oferta de atividades novas não garante que a sublimação ocorrerá na mesma proporção para todos os alunos. Isto porque a sublimação atende aos desejos de cada um, desde que o objeto para o qual se desviou e investiu libido possa trazer, ainda que parcialmente, a satisfação e substituição do objeto original. Nesse sentido, pensar a sublimação nas relações educativas auxilia na compreensão da aceitação e envolvimento dos alunos nas diferentes atividades propostas no dia a dia da escola.

Em outras palavras não existe receita para levar um indivíduo a sublimar. Logo, não se pode esperar que todos os alunos investirão igual interesse nas atividades propostas, mas é

possível observar os interesses de cada um e ir diversificando a oferta de atividades que possam ser terreno fértil para o investimento libidinal dos alunos. Ademais, ao considerar o papel da escola na sublimação de impulsos agressivos e o direcionamento dos sujeitos para a vida em sociedade, não se pode perder de vista o fato que nem todas as pulsões serão sublimadas, mesmo porque a agressividade é o que impulsiona o ser humano a agir no mundo. Retomo aqui um escrito de Freud para dar consistência a esta reflexão:

Nossas maiores virtudes surgiram como formações reativas e sublimações, no solo das piores inclinações. A educação deveria providentemente guardar-se de não soterrar esses ricos mananciais de energia e limitar-se a favorecer os processos pelos quais essas forças são guiadas para bons caminhos (Freud, 1913/2012a, p. 363).

Penso que possamos abrir aqui um adendo para pensarmos a maneira como as metodologias utilizadas atualmente nas escolas favorecem ou desfavorecem o processo sublimatório dos alunos. Será que ao mantermos uma metodologia que exija do aluno permanecer sentado por quatro horas lendo, copiando e em silêncio, estamos fazendo da escola um espaço propício para o investimento de interesses e expectativas?

É fato que não podemos perder de vista o objetivo da escola, o qual seja de transmitir conhecimentos científicos e preparar os alunos para agir no mundo a partir desse aprendizado. Entretanto, tal como problematizaram autores estudados nesta pesquisa (Anacleto, 2016; Batista, 2017; Borges e Costa, 2015; Fanizzi, 2019; Passone, 2015) ao questionar o emprego rígido de métodos educativos, justamente ao pensarmos nesse objetivo há que se pensar se a metodologia que vem sendo empregada dá abertura para um aprendizado criativo em que haja espaço de fala para alunos e professores, onde ambos possam expressar seus desejos.

Discutimos até aqui contribuições freudianas as quais entendemos como cruciais à compreensão dos vínculos que se estabelecem nas escolas e enfatizamos que, apesar de Freud pouco ter escrito sobre esta temática, pode nos dar contribuições que se revelam muito atuais e essenciais ao pensarmos em ações de uma psicanálise aplicada à educação.

A partir deste ponto serão discutidos, ainda a partir das ideias freudianas, somadas à contribuição do estado da arte anteriormente apresentado na discussão dos artigos, a importância de esclarecermos aos atores escolares o que Freud quer nos dizer ao colocar a educação no rol das profissões impossíveis e o que isso impacta na prática educativa.

4.2 A educação enquanto profissão impossível

Haja vista que esta pesquisa busca evidenciar as contribuições de Freud para pensar a educação, dou início a esta reflexão partindo da outra grande lição deixada por ele no texto *Prólogo à juventude abandonada de Aichhorn* (Freud, 1925/2011c): o reconhecimento da singularidade e da complexidade da tarefa de educar. Ao reconhecer a especificidade da educação, Freud evidencia que a intervenção da psicanálise nas escolas jamais pode substituir o trabalho pedagógico, mas sim ser utilizada como recurso auxiliar, visto que não cabe à psicanálise dizer qual a metodologia mais adequada para ensinar, nem como o professor deve desempenhar o seu papel, embora ela possa contribuir na reflexão sobre metodologias de ensino e atuação do professor.

A partir das palavras de Freud, entendemos que o reconhecimento da educação como algo singular e complexo vem como orientação para não tentarmos adentrar neste campo com a pretensão de realizar intervenções que busquem linearidade e precisão nos resultados. Isto porque, quando falamos nos vínculos educativos, falamos de relações afetivas, as quais são diretamente influenciadas pela dinâmica psíquica inconsciente de cada aluno e cada professor que compõe o campo educativo.

Acredito ser justamente esta complexidade e singularidade que coloca a psicanálise como área do conhecimento que pode contribuir com o dia a dia nas escolas, uma vez que pode auxiliar na compreensão e reflexão sobre os vínculos e conflitos que emergem nesta seara. Isto porque, tal como se posiciona Freud (1925/2011c) em relação à análise, dizer que são tarefas impossíveis não implica em convencer-se de que nada pode ser feito, e sim buscar aprofundar-se na realidade dos vínculos, vivendo as experiências e pensando no percurso, quais as possibilidades de intervenções.

Endossando as contribuições freudianas, diversos autores estudados nesta pesquisa (Anacleto, 2016; Borges e Costa, 2015; Fanizzi, 2019 e Passone, 2015, 2017) concordam que entender a educação como impossível implica em não buscar resultados lineares através da aplicação rígida de métodos e metodologias de ensino, pois não é possível aplicar uma educação sob medida, uma vez que os alunos e professores são tão diversos em seus funcionamentos psíquicos.

Com isso, pensando numa contribuição para as práticas pedagógicas, o que entendemos que esta expressão quer dizer com base na visão destes autores e das reflexões de Freud?

Aceitar o impossível do educar a partir deste estudo e da minha experiência enquanto professora na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e atualmente como professora no ensino superior, implica em reconhecer que professores e alunos são atravessados por seus desejos no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem, de modo que adotar

métodos rígidos que priorizem a aplicação técnica de conteúdos nos leva a perder de vista que a aprendizagem se dá na construção de relações interpessoais, entre alunos e professores. Tais elucubrações se embasam ainda nos escritos de autores dos artigos estudados e outros aqui apresentados, os quais evidenciam a importância do reconhecimento do desejo de alunos e professores (Anacleto, 2016; Batista, 2017; Borges & Costa, 2015; Fanizzi, 2019 e Passone, 2015, 2017) e a emergência de olharmos para as relações interpessoais nas escolas (Leite, 1991).

Aceitar o impossível é aceitar que não é possível nem pertinente ter a ambição de equalizar os alunos utilizando critérios de avaliação inflexíveis que comparam todos a um padrão engessado. É deixar de enxergar a escola como instituição de ajuste de sujeitos, é deixar de vislumbrar uma solução mágica para os conflitos ou um remédio para aqueles que se recusam a enquadrar-se neste padrão; como nos dizem Borges e Costa (2015): não podemos buscar produzir “homens calculáveis”. O objetivo maior da educação não deve ser de ajuste, mas de proporcionar espaço para a formação de vínculos sociais, favorecendo uma educação emancipadora (Passone, 2017). Mesmo porque, como nos diz Leite (1991), cada vínculo estabelecido com um aluno ou mesmo pouco estabelecido, carrega peculiaridades próprias que afetam esta dupla de forma única, tanto que, mesmo que tenhamos os mesmos alunos compondo uma turma, a dinâmica difere quando professores diferentes assumem essa turma.

Enquanto professora, penso que reconhecer a impossibilidade é aprender a lidar com as diferentes situações que emergem no dia a dia do processo, reconhecer que haverá frustração quando nos dedicamos a planejar uma aula que aos nossos olhos está maravilhosa, mas que ao ser aplicada na prática veremos que alimentar nosso desejo de fazer melhor, de levar uma aula diferente e dinâmica é extremamente válido, mas que, os desejos de nossos alunos podem ou não ser parcialmente supridos com estas propostas, e está tudo bem que não sejam, pois, a partir daí temos também a oportunidade de fazer ajustes, pensar naquilo que lhes interessam e ir pouco a pouco regulando e aproximando as expectativas de cada um.

Digo “aproximando” porque entender o impossível da educação é entender que sempre haverá uma parcela de insatisfação, de algo que falta ser suprido, tanto para alunos, quanto para professores, pois, é a falta que alimenta o desejo de continuar a buscar uma realização. Olhar para esta impossibilidade pode ser, para o professor, o caminho para impulsioná-lo a buscar alternativas, reconhecendo os progressos e reformulando as tentativas frustradas. Para os alunos, serem acolhidos por um professor que saiba reconhecer que esse espaço para o desejo deva existir pode ser a oportunidade de apropriar-se do desejo de aprender e sentir-se

pertencente à escola, senti-la como um lugar onde cabe também a expressão de suas expectativas.

Enquanto psicóloga e apaixonada pela psicanálise, acredito que o profissional da psicologia, ao atuar no campo educativo, deve também ter clareza desta impossibilidade do educar, lembrando, como já nos alertou Freud (1937/2018) que nossas pulsões não são completamente educáveis e nem devemos ter a pretensão de que sejam. Portanto, reconhecer esta impossibilidade deve nos colocar abertos para sentir as experiências e construir, junto aos demais profissionais, alternativas para reconhecer e lidar com estas impossibilidades, pois respostas prontas não devem ser o foco de atuação, haja vista toda a peculiaridade aqui já mencionada, mas deve haver também no psicanalista o desejo de promover nesse campo reflexões que auxiliem a pensar a complexidade destas relações e caminhos possíveis.

Leite (1991), ao escrever sobre a relação professor-aluno, destaca a importância de olharmos para as relações interpessoais que permeiam o campo educativo. O autor levanta uma reflexão sobre o quanto a psicologia, assim como outras áreas do conhecimento, tem contribuído pouco para ajudar a pensar e aprimorar as relações interpessoais nas escolas.

Ele destaca, ainda, que a educação enfrenta dois problemas de grande magnitude: o primeiro, por ser um processo de formação que se dá através das relações interpessoais; e o segundo justamente porque, neste percurso, ela visa preparar os alunos para as relações interpessoais. Isto implica em dizer que se, as relações que se estabelecem entre alunos e professores e entre alunos e alunos não são saudáveis ou são desconexas da realidade de cada sujeito, a tal preparação para a vida e o futuro desconsidera nossas necessidades e desejos.

E como ensinar professores a ensinar relações interpessoais? Leite (1991) nos diz que é impossível ensinar relações interpessoais, pois elas são nosso ambiente natural e o modo como nos relacionamos depende de nossas perspectivas, ideologias e desejos, assim como a aprovação do aluno pelo professor e vice-versa, depende também das expectativas inconscientes depositadas nessa figura.

Ao escrever sobre as relações interpessoais na escola, a meu ver, Leite (1991) atualiza a ideia do impossível de educar, visto que ao entendermos que não podemos vislumbrar um modelo educacional que atenda à ilusão de ajuste social dos sujeitos, entendemos a magnitude e dificuldade desta tarefa. E por falar em exigências sociais, não podemos pensar a educação sem um comprometimento político quanto ao tipo de educação que estamos buscando para os nossos iguais. Isto porque, enquanto a escola não objetivar de fato uma educação que liberte e emancipe para o pensamento crítico e reflexivo continuaremos a agir “(...) como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos (...)”, como

já nos alertava Freud (1930/2010b, pp. 106-107) com esta crítica tão necessária à educação de sua época, que ainda se aplica em muito ao nosso sistema educacional atual.

Ainda sobre a impossibilidade do educar, faz-se mister destacar o que nos diz Mannoni (1988) em sua obra *Educação Impossível*. A autora nos faz um alerta tanto em relação à educação autoritária quanto à educação progressista, afirmando que tanto uma quanto a outra adotam a coerção, à medida que exigem dos alunos que se submetam a prescrições de um código de conduta, de modo que a violência faz parte de ambas, seja de modo mais explícito ou velado e que, para a criança, não há espaço para realizar-se em seu próprio nome, não há espaço para seu desejo. A partir deste escrito da autora, reafirmamos que compreender a impossibilidade da educação é aceitar que não se pode controlar e educar completamente os sujeitos e, nesse sentido, libertar-nos da busca por um padrão idealizado de aluno é fundamental. Para a autora, não devemos ter a pretensão de buscar uma pedagogia ideal, mas sim um lugar de aprendizagem que possibilite viver as experiências e formular interrogações a partir dessas vivências.

4.3 Qual o lugar da psicanálise na escola?

Tendo em vista os pontos cruciais discutidos a respeito de como a psicanálise pode contribuir para a educação a partir de suas formulações teóricas, evidenciaremos neste tópico as possibilidades de intervenções práticas derivadas das experiências dos autores dos artigos aqui estudados. Isto porque, reafirmando a ideia anteriormente citada no tópico um deste capítulo, a teoria por si só não é capaz de produzir mudanças significativas, há que se pensar em modalidades de intervenção a partir deste conhecimento teórico que sejam férteis, no sentido de possibilitar a reflexão e compreensão das experiências vivenciadas no campo educativo.

Nesse sentido, ao pensarmos na aplicação da psicanálise à educação como destacado na introdução e discutido no capítulo *Freud e a educação*, há que se partir da premissa de que a escola não é a clínica e, tal como nos recomendou Freud (1925/2011c), não podemos esquecer da especificidade e complexidade deste campo e cair no equívoco de transpor o modelo clínico para a escola.

Discutindo sobre o trabalho da psicanálise com grupos e instituições, Castanho (2018) nos diz que, ao abordar grupos em contextos institucionais a partir da psicanálise, é preciso haver uma coerência entre os objetivos do grupo e das instituições, sendo que os grupos em escolas não podem perder de vista os objetivos educacionais. Logo, ao aplicar o modelo clínico na compreensão dos problemas vivenciados na escola, adotamos uma visão intimista que desconsidera a complexidade das relações sociais que se estabelecem neste contexto e

incurremos no erro de realizar interpretações desconexas a respeito do funcionamento psíquico de professores e alunos. Portanto, as intervenções propostas para este ambiente devem partir sempre desta premissa.

Outro aspecto que consideramos crucial, o qual parte do reconhecimento da impossibilidade do educar, é não perder de vista que o papel da psicanálise na escola não é o de dar respostas e intervenções prontas para as demandas identificadas. É fato que a psicanálise é acionada a exercer esse papel e adotar esse lugar de suposto saber, como evidenciam Costa e Medeiros (2018) em seus estudos e como nos revelam as experiências vividas no contexto da escola. Minha experiência atual de orientadora em estágio de observação em instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tem mostrado que a emergência por apoio e orientação de um profissional da psicologia leva os profissionais da educação a colocar o psicólogo nesse lugar de quem tem, ou deveria ter, todas as respostas para os conflitos ali vivenciados. Decerto que essa postura é adotada apenas porque reflete um modelo educacional que, historicamente, destitui o professor do seu lugar de saber e insere outros profissionais para dar respostas e soluções aos conflitos escolares.

Pensar sobre qual o papel da psicanálise a partir dos artigos estudados nesta pesquisa nos auxilia a compreender por que a psicanálise não é vista como abordagem de escolha quando pensamos no contexto escolar. Podemos pensar esse descrédito dado à psicanálise na educação a partir de dois vieses: primeiro pelo fato de não se prontificar a prescrever orientações como é demandado nas escolas do profissional da psicologia, e de fato compreendemos a partir das discussões dos autores que realmente esse não é o papel da psicanálise. Como nos diz Anacleto (2016), a psicanálise não objetiva propor soluções, procedimentos ou prescrições, mas sim, pelo reconhecimento do impossível auxiliar os professores a não renunciar ao próprio desejo e reconhecer a expressão do desejo de seus alunos.

No entanto, apesar de vermos a psicanálise não prescrevendo orientações, nem sempre vemos outras propostas que se adequem à realidade escolar. Analisando algumas das produções científicas aqui estudadas (Guimarães et al., 2016 e Pereira, 2017), ainda vemos a psicanálise exercendo um papel que se desconecta da realidade escolar, propondo interpretações ao funcionamento dos professores ou alunos que não contribuem para vislumbrar e construir práticas que permitam acolhimento e suporte aos profissionais, alunos e familiares. Destarte, precisamos enquanto psicanalistas, pensar que essas práticas também afastam a psicanálise da educação, pois não se mostram úteis para refletir sobre caminhos possíveis e para agir frente aos problemas diários vivenciados na escola.

Em contrapartida, consideramos de grande valia destacar as intervenções identificadas nos artigos estudados que evidenciam uma psicanálise implicada, não com o intuito de apresentar receitas, mas como ideias que podem auxiliar a pensar em outras intervenções, pois consideram todos os atores envolvidos no processo educativo e priorizam esse olhar para o grupo, buscando desenvolver compreensões no percurso de trabalhos realizados no contexto escolar, em parceria com a compreensão de profissionais de outras áreas que também se dedicam à educação. Destacando estes trabalhos, mais uma vez enfatizamos que práticas que se colocam como receitas não são efetivas, pois os conflitos e soluções precisam ser pensados no percurso, analisando as especificidades de cada situação.

Com isso, reafirmamos a necessidade de proporcionar espaços de fala aos professores, mas fugindo do modelo pedagogizante de apenas despejar informações sobre a psicanálise, por exemplo, e não possibilitar a reflexão a partir das vivências e demandas que têm. Tais oportunidades precisam ser pensadas como espaços de fala e troca de experiências, de modo que todos os envolvidos no processo de escolarização possam expressar suas angústias, expectativas e vivências. Assim, entendemos que as intervenções mais efetivas parecem ser aquelas que priorizam práticas grupais envolvendo alunos, professores, familiares e comunidade escolar (Minicelli, 2011; Maciel, 2013; Lerner et al., 2014; Coutinho & Carneiro, 2016) as quais destacaremos a seguir.

Partindo das intervenções realizadas pelos autores dos artigos aqui estudados, fica nítido o quanto a abordagem para os problemas escolares é mais efetiva quando vários profissionais do campo educacional contribuem para analisar e sugerir alternativas. Na experiência de Minicelli (2011), por exemplo, o olhar das professoras para as crianças do lar que não entregavam os cadernos de comunicação à diretora estava contaminado pelo estereótipo de marginalidade atribuído à estas crianças, sendo que, a partir do momento que a autora propõe uma reunião com todos os profissionais que acompanhavam estas crianças, puderem enxergar também outras dimensões da vivência delas e entender que não poderiam entregar bilhetes endereçados ao papai e à mamãe se não os tinham.

Também na experiência descrita por Maciel (2013), visualizamos o olhar para várias dimensões da situação apresentada, pois, ao chegar nas salas de aula onde deveria realizar um trabalho de escuta dos alunos para orientá-los em relação aos conflitos apresentados, a autora percebe a necessidade de os professores estarem também presentes nestes encontros para poderem ouvir seus alunos.

Ademais, a modalidade de atendimento por Plantão Institucional, apresentada por Lerner et al. (2014), também ilustra uma análise que considera as múltiplas faces dos problemas

apresentados envolvendo diferentes áreas, pois as queixas das equipes das instituições escolares que buscavam orientações eram discutidas e pensadas pela equipe de profissionais do Serviço de Psicologia Escolar da USP e as equipes de profissionais das instituições educativas, possibilitando também que a análise fosse mais ampla.

Ainda citando as contribuições dos artigos, destacamos a pesquisa de Coutinho e Carneiro (2016), realizada no ambulatório infanto-juvenil do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB-UFRJ) através de uma parceria entre a Faculdade de Educação da UFRJ e a Faculdade de Educação da UFF. A partir da análise de casos de crianças encaminhadas para intervenção, as autoras também propõem um trabalho de escuta atenta e ao longo da prática, buscavam ouvir os pais, a escola, os médicos e as próprias crianças e adolescentes, com o intuito de poder olhar para esta demanda somando a parcela de conhecimentos sobre a situação em questão.

Em cada uma das experiências acima destacadas, evidencia-se uma atuação implicada da psicanálise que de fato se associa aos profissionais da educação para vivenciar e pensar juntos as experiências escolares, corroborando nossa aposta em uma perspectiva de atuação da psicanálise enquanto olhar complementar para os fenômenos analisados. Atuar a partir de um olhar complementar preserva a especificidade do campo educacional e nos permite, enquanto profissionais da psicanálise, colocarmo-nos disponíveis para considerar a compreensão dos demais campos de conhecimento que compartilham das experiências vivenciadas na escola.

Considerações finais

Encerrando as reflexões aqui propostas, retomo pontos essenciais desta pesquisa evidenciando contribuições teóricas, práticas e sociais, bem como limitações e sugestões para pesquisas futuras. Dessa forma, considerando o objetivo inicialmente proposto de levantar as contribuições da psicanálise para a educação no Brasil a partir de artigos publicados nos últimos dez anos (2011-2020), artigos esses esmiuçados nos capítulos apresentados, cumprimos com o aqui proposto ao evidenciar as principais contribuições teóricas e práticas da psicanálise, destacando as contribuições freudianas que se fazem úteis ainda hoje para pesarmos as relações educativas, bem como a produção de autores contemporâneos que ajudam a pensar a psicanálise na educação.

Freud, apesar de pouco ter escrito sobre a educação, nos traz contribuições riquíssimas que nos instigam a pensar a educação de forma intrincada com a sociedade, sendo que, ao longo de suas reflexões sobre esta área, ainda se faz muito atual suas conclusões de que não é possível uma profilaxia das neuroses através da educação, justamente porque a educação é formulada com base nas perspectivas sociais de sua época (Freud, 1933/2010a). Partimos daqui para deixar claro que o papel da psicanálise na educação não é o de oferecer respostas prontas para os problemas que acontecem no contexto da escola, pois, baseados na premissa anteriormente citada de que a escola é ao mesmo tempo produto e produtora do social, entendemos que a reflexão sobre possibilidades de intervenções deve ser ampla e não se encontra em receitas.

Entretanto, a psicanálise ao longo de sua história e a partir de sua aplicação na educação possui ainda limitações, pois se distanciou e ainda se distancia atualmente da realidade escolar ao transpor os conhecimentos da clínica para a escola sem considerar as especificidades desse campo como visto em alguns artigos (Guimarães et al., 2016 e Pereira, 2017). Isto porque quando a psicanálise produz conteúdos apenas com o intuito de classificar o funcionamento psíquico de professores e alunos, sem pensar em desdobramentos práticos para o dia a dia na escola, não contribui para uma psicanálise aplicada, nos moldes do que consideramos hoje aplicação da psicanálise.

Haja vista que uma psicanálise aplicada, implicada, ativa, deva considerar e experienciar as vivências no processo educativo, para que em complemento às demais áreas que se dedicam à educação possam pensar possibilidades de intervenção, como evidenciado pelos autores aqui trabalhados que discorrem sobre trabalhos de grupo (Castanho, 2018) e a aplicação da psicanálise, tendo em uma vista um olhar complementar do fenômeno analisado (Rosa & Domingues, 2010).

De modo complementar a essa primeira grande lição que podemos tirar dos textos de Freud, é de igual importância o que ele e os demais autores aqui citados nos dizem a respeito dos limites da psicanálise e da importância de levar em conta os objetivos da educação e o caráter impossível de educar completamente os sujeitos (Freud, 1925/2011c; Anacleto, 2016; Batista, 2017; Borges & Costa, 2015; Fanizzi, 2019; Passone, 2015, 2017). A psicanálise não deve ter a pretensão de interferir nos métodos educativos opinando sobre qual método pode ser adequado ou não, mas sim ser mais um olhar sobre os fenômenos escolares. Olhar este que deve auxiliar na compreensão da influência das relações que se estabelecem na escola e facilitar a compreensão da impossibilidade de obtermos um controle disciplinar preciso desses sujeitos, uma vez que as pulsões não são completamente educáveis e nem deve ser este o objetivo da educação, pois o espaço para a expressão dos desejos é que o torna a educação fluida.

Nesse sentido, buscamos evidenciar ao longo dos capítulos qual seria então o papel da psicanálise se não o de apontar soluções como lhe é requisitado pelos profissionais da educação que vivem experiências difíceis na escola. Respondendo a esta pergunta, entendemos que as possibilidades de contribuição da psicanálise, com base no que nos diz Freud (1914/2012b) e a partir das contribuições aqui destacadas pelos autores dos artigos (Barbiere, 2016; Coelho & Raphael, 2013; Lira & Rocha, 2012; Mariotto, 2017; Guimarães, 2011; Monteiro, 2013; Ponnou, 2017; Ribeiro, 2014; Valente, 2017), se dá ao auxiliar professores e profissionais da psicologia a discutir e compreender que a relação professor-aluno é permeada pela transferência e contratransferência, em que ambos depositam no outro suas expectativas e desejos inconscientes.

Entender esse funcionamento auxilia os profissionais a pensar sobre seu lugar na vida acadêmica de cada um desses alunos, permitindo-lhe responsabilizar-se pelo seu papel e também compreender frustrações. Não se pode perder de vista que a análise da transferência deve sempre considerar o conjunto das relações, pois, como nos diz Ponnou (2017), a transferência não se dá apenas em relação ao professor, uma vez que a figura deste representa a instituição de ensino; a transferência se dá também em relação à instituição de ensino, ao campo do discurso, ao saber e ao laço social.

Ainda é de grande valia aos profissionais da educação compreender a dinâmica da sublimação para que possam entender que oferecer atividades diversificadas é uma via importante para possibilitar a conexão dos alunos com o conteúdo, mas que não podemos esperar que o resultado deste investimento seja uma fórmula de resposta exata, pois cada aluno responde de modo peculiar, uma vez que a sublimação para cada um se dá de forma diferente a depender dos desejos e expectativas ali depositados (Lira & Rocha, 2012; Guimarães, 2011).

Talvez o leitor se aborreça ao pensar que, não havendo resposta exata para orientar uma prática educativa, a psicanálise não tem o que oferecer. No contraponto desta ideia, entendemos que a impossibilidade de uma resposta definitiva para todas as situações é justamente o que torna o processo educativo único e pode ser a via que permita a expressão do desejo tanto de alunos quanto de professores, pois, permite espaço para a busca, para o investimento afetivo, para elaboração e reformulação de estratégias, possibilitando sair de padrões rígidos de ensino que buscam a equalização dos sujeitos.

O processo de ensino e aprendizagem não é algo estático, mas sim fluido. Assim, as relações interpessoais que permeiam este processo são fluidas e carregam as bagagens inconscientes de cada um dos atores envolvidos. Logo, ao pensarmos nas contribuições práticas que se mostram efetivas, entendemos que aquelas que mais colaboram são as que consideram esta fluidez e a impossibilidade de encontrarmos receitas e repostas exatas a partir das intervenções, ou seja, as mais úteis são aquelas que buscam uma compreensão ampla do fenômeno analisado, envolvendo trabalhos grupais com alunos, professores, familiares e demais profissionais que fazem parte do contexto escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que cumprimos com o objetivo desta pesquisa ao evidenciar contribuições da psicanálise que se fazem válidas para pensarmos a realidade escolar e ajudam a pensar em possibilidades de intervenções que devem ser construídas no percurso das relações estabelecidas entre professores, alunos, familiares e demais profissionais envolvidos nesta dinâmica da escola. Ademais, acreditamos que esta seja a contribuição social desta pesquisa, de apresentar as contribuições da psicanálise a partir de uma linguagem que possa se aproximar da realidade vivenciada pelos profissionais da educação e demais interessados na área.

No entanto, apesar das contribuições apresentadas entendemos os limites desta pesquisa e destacamos a necessidade de pesquisas futuras para o aprofundamento quanto às contribuições práticas entendidas como efetivas para a realidade das escolas. Como evidenciado nos artigos, as práticas mais efetivas são aquelas que priorizam trabalhos grupais e ainda vemos poucos trabalhos desenvolvidos com esta premissa.

Referências

- Almeida, A. P. & Naffah Neto, A. (2019). Psicanálise e educação escolar: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado. *Estilos da Clínica*, Vol. 24, Nº. 2, pp. 262-275. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160975/156567>
- Anacleto, J. M. B. (2016). Relação ensino-aprendizagem e a impossibilidade da educação. *Estilos da Clínica*, Vol. 21, Nº. 1, pp. 133-151. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117779/115425>
- Arreguy, M. E., & Montes, F. F. (2019). Ferenczi e a educação: desconstruindo a violência desmentida. *Estilos da Clínica*, Vol. 24, Nº. 2, pp. 246-261. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/160938/156566>
- Barbieri, C. P. (2016). A dimensão imaginária na análise, na educação e na política. *Estudos de Psicanálise*, Nº. 45, pp. 43-53. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372016000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Batista, D. E. (2017). A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor. *Pro-Posições*, Vol. 28, pp. 256-276. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wg8GR5Qgc5wWLRgZ9DShj6w/?lang=pt>
- Bispo, F. S., & Lima, N. L. (2014). A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, Vol. 30, Nº. 2, pp. 161-180. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LQ5t8yhCsmT4n6tLvDSN3Sj/?lang=pt>
- Borges, S. X. A., & Costa, S. (2015). Um "homem calculável"? *Estilos da Clínica*, Vol. 20, Nº. 1, pp. 106-119. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/99078/97584>
- Castanho, P. (2018). *Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições*. São Paulo: Linear B. Editora.
- Checchia, M. A. (2010). A clínica Psicanalítica é um dispositivo? *A peste*, Vol. 2, Nº. 1, pp. 89-100. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/apeste/article/download/12060/8744/0>
- Coelho, M. T. A. D. & Raphael, J. K. D. (2013). Psicanálise e educação: considerações acerca do mestre e da mestria. *Cógito*, Vol. 14, pp. 20-23. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792013000100005&lng=pt&nrm=iso
- Costa, A. O., & Moschen, S. Z. (2013). Psicanálise e educação: os paradoxos da alteridade. *Educação & Realidade*, Vol. 38, N. 2, pp. 433-454. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6ymfL6xp9rPMPLqxrzqTxd/?lang=pt>
- Costa, B. H. R., & Medeiros, C. P. (2018). Demanda diagnóstica na escola: entre querer-o-bem-do-sujeito e a escuta analítica. *Estilos da Clínica*, Vol. 23, Nº. 3, pp. 590-610. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/133767/152553>

- Costardi, G. G., & Endo, P. C. (2013). Ética da psicanálise, educação e civilização. *Estilos da clínica*, Vol. 18, N°. 2, pp. 327-341. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200008&lng=pt&nrm=iso
- Coutinho, L. G. & Carneiro, C. (2016). Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. *Psicologia Clínica*, Vol. 28, N°. 2, pp. 109-129. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Enriquez, E. (1990). *Da Horda ao Estado: Psicanálise do Vínculo Social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fanizzi, C. (2019). A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. *Educação & Sociedade*, Vol. 40, pp. 1-16. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/JMjpNQXXQLz8c8nZcCmS4Mz/?lang=pt>
- Freud, S. (1900/2019). *Obras Completas, volume 4: A Interpretação dos sonhos (1900)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1905/2016). Análise fragmentária de uma histeria. In: S. Freud, *Obras Completas, volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1907/2015a). O esclarecimento sexual das crianças. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1910/2013b). As perspectivas futuras da terapia analítica. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva ("o homem dos ratos"), uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1912/2010c). A dinâmica da transferência. In: S. Freud, *Obras Completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1912/2010f). Recomendações ao médico que pratica a psicanálise. In S. Freud., *Obras Completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("o caso Shreber"), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1913/2012a). O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas: o interesse para a pedagogia. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

- Freud, S. (1914/2010e). Introdução ao Narcisismo. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 12: Introdução ao Narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1914/2012b). Sobre a psicologia do colegial. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 11: Totem e tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1915/2010d). Observações sobre o amor transferencial. In: S. Freud. *Obras Completas, volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O caso Schreber"), artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1921/2011a). Psicologia das massas e análise do Eu. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 15: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1923/2011b). O Eu e o Id. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 16: O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1925/2011c). Prólogo a juventude abandonada, de August Aichhorn". In: S. Freud., *Obras Completas, volume 16: O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1927/2014). O futuro de uma ilusão. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 17: Inibição sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1930/2010b). O mal-estar na civilização. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1933/2010a). Conferência XXXIV. Esclarecimentos, explicações e orientações. In: S. Freud., *Obras Completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1937/2018). Análise terminável e interminável. In: S. Freud, *Obras Completas, volume 19: Moisés e o monoteísmo, compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1910/2013a). Introdução e conclusão de um debate sobre o Suicídio. In: S. Freud. *Obras Completas, volume 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva ("o homem dos ratos"), uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1908/2015b). A moral sexual "cultural" e o nervosismo moderno. In: S. Freud, *Obras Completas, Volume 8: O delírio e os sonhos na gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.

- Guimarães, L. V. M. et al. (2016). Assédio no contexto educacional: Uma possibilidade de manifestação perversa. *Revista Subjetividades*, Vol. 16, Nº. 1, pp. 52-63. Recuperado de: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/5183/pdf>
- Guimarães, M. S. (2011). A educação, a sublimação e os ideais. *Trivium – Estudos Interdisciplinares*, Vol. 3, Nº. 1, pp. 55-67. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000100007&lng=pt&nrm=iso
- Herrmann, F. (2015). *O que é psicanálise: para iniciantes ou não...*. Editora Blucher, f. 58, p. 116. Recuperado de: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788521209324>
- Kaufmann, P. (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 785.
- Kupfer, M. C. M. (1989). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lajonquière, L. (2017). Elucidação comparativa dos estudos em psicanálise e educação na França e no Brasil: a psicanálise aplica-se à educação? *Educar em Revista*, Vol. 64, pp. 19-33. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/CZLsThTmYPRvF5b3LXHNrQM/?lang=pt>
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário de Psicanálise*, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 552.
- Laplanche, J. (1992). A Psicanálise extramuros. In.: Laplanche, J., *Novos fundamentos para a Psicanálise*, pp. 11-12. São Paulo: Martins Fontes.
- Leite, D. M. (1991). Educação e relações interpessoais. In: Patto, M.H. (org.) (1991). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Lerner, A. B. C. et al. (2014). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da clínica*, Vol. 19, Nº. 1, pp. 199-208. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282014000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (2020). De que social somos feitos: discurso educativo e seus efeitos de verdade. *Psicologia da Educação*, Vol. 50, pp. 65-72. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n50/n50a07.pdf>
- Lira, J., & Rocha, J. (2012). Freud: contribuições acerca da aprendizagem e suas implicações educacionais. *Vínculo*, Vol. 9, Nº. 2, pp. 39-43. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000200007&lng=pt&nrm=iso
- Maciel, M. R. (2013). Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. *Cadernos de psicanálise*. Vol. 35, Nº. 28, pp. 169-181. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952013000100010&lng=pt&nrm=iso
- Mannoni, M. (1988). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Mariotto, R. M. M. (2017). Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educar em Revista*. Vol. 64, pp. 35-48. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/BkTZcG7YGLqZSxbb6C5yLNG/?lang=pt>
- Millot, C. (1979/1987). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Minerbo, M. (2016). *Diálogos sobre a clínica psicanalítica*, Vol. 3. São Paulo: Editora Blucher.
- Minerbo, M. (2020). *Transferência e contratransferência*. (Vol. 3). São Paulo: Editora Blucher.
- Minnicelli, M. (2011). Cerimônias mínimas. *Estilos da clínica*, Vol. 16, Nº. 2, pp. 294-323. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000200002&lng=pt&nrm=iso
- Monteiro, E. A. (2013). Educar: da alteridade ao estilo. *Educação & Realidade*, Vol. 38, Nº. 2, pp. 471-484. Porto Alegre. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b7rkytwVTDF6F8Drc95GHTH/?lang=pt>
- Passone, E. F. K. (2015). Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da clínica*, Vol. 20, Nº. 3, pp. 400-421. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117762/115408>
- Passone, E. F. K. (2017). Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47, Nº. 164, pp. 358-384. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HMgQ4L3NHcNqTLPSmNtGwyD/?lang=pt>
- Pereira, M. R. (2013). Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, Vol. 38 Nº. 2, pp. 485-499. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CdqFgJXXGwNb6kQ4vdPHwj/?lang=pt>
- Pereira, M. R. (2017). De que hoje padecem os professores da Educação Básica? *Educar em Revista*, Vol. 64, pp. 71-87. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/tHSHmjdZKsdbGgnBBkPYyfJ/?lang=pt>
- Petri, R. (1998). Bonneuil: escola ou tratamento? *Estilos Da Clínica*, Vol. 3, Nº. 4, pp. 90-95. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60753/63802>
- Ponnou, S. (2017). A relação educativa e a ética no trabalho social à luz das concepções lacanianas da educação. *Estilos da Clínica*, Vol. 22, Nº. 1, pp. 132-149. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/134142/129952>
- Reis, G. R. (2011). O diabo e a educação. *Estilos da clínica*, Vol. 16, Nº. 1, pp. 246-259. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282011000100014&lng=pt&nrm=iso
- Ribeiro, M. P. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da educação*. Vol. 39, pp. 23-30. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&nrm=iso
- Rodrigues, R. (2017). Educação e autoridade: alguns apontamentos sobre a prática educativa e o impossível na emancipação do sujeito. *Mental*, Vol. 11, Nº. 20, pp. 206-225.

Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272017000100011&lng=pt&tlng=pt.

- Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Vol. 4, Nº. 2, pp. 329-348. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008&lng=pt&tlng=pt
- Rosa, M. D., & Domingues, E. (2010). O método na pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Revista Psicologia & Sociedade*, Vol. 22, Nº 1, pp. 180-188. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/yKGGKsrdH3QvCNdYkTkPqpfP/?lang=pt>
- Roudinesco, E. & Michel, P. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 892.
- Sabadini, A. A. Z. P.; Sampaio, M. I. C. & Koller, S. H. (2009). Publicar em psicologia: um enfoque para a revista científica. *São Paulo: Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 216p. Recuperado de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/publicar_psicologia_1edicao_2009_WEB_COR_13%20jul%202009.pdf
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia* (ed. comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados.
- Thones, A. P. B. & Moschen, S. Z. (2019). O trágico na cena escolar e a medicalização como desenlace. *Estilos Da Clínica*, Vol. 24, Nº. 2, pp. 317-328. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155030/156571>
- Thones, A. P. B. & Pereira, M. A. (2013). Um entre o outro e eu: do estranho e da alteridade na educação. *Educação & Realidade*, Vol. 38, Nº. 2, pp. 501-520. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbKbfqv4sgG6S4McGBTc5xy/?lang=pt#>
- Valente, T. S. (2017). Contribuições do Núcleo de Estudos em Psicanálise e Educação: a articulação psicanálise e educação e o significado de aluno-sujeito. *Educar em Revista*, Vol. 64, pp. 137-152. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/TnLnjmqrjGNPJfrXwHDDM3d/?lang=pt>
- Zanotti, S.V. & Miura, P.O. (2020). Revisão de literatura: os exemplos de Freud e Lacan. In: E. F. Queiroz & S. V. Zanotti (orgs.) (2020). *Metodologia de pesquisa em psicanálise [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.