

FÁBIO SAGULA DE OLIVEIRA

**A DINÂMICA DAS PULSÕES NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Marília

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Programa de Pós-Graduação em Educação

**A DINÂMICA DAS PULSÕES NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campos de Marília na Área de concentração: Filosofia e História da Educação, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Alonso Bezerra de Carvalho.

**Marília
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

O48d Oliveira, Fábio Sagula de
A dinâmica das pulsões na escola: um diálogo entre psicanálise e educação / Fábio Sagula de Oliveira.- Marília, 2016.
202 f. : il.

Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia e Ciências –
Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr Alonso Bezerra de Carvalho

1. Filosofia da educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Psicanálise e educação. 4. Inconsciente (Psicologia). I. Título.

CDD 370.1

FÁBIO SAGULA DE OLIVEIRA

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, as Faculdades de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus de Marília, na área de concentração Filosofia e História da Educação.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR: _____

Prof. Dr. Livre Docente Alonso Bezerra de Carvalho
(UNESP- Assis)

2º EXAMINADOR: _____

Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno
(UNESP- Marília)

3º EXAMINADOR: _____

Prof. Dr. Jorge Luíz Ferreira Abrão
(UNESP- Assis)

4º EXAMINADOR: _____

Prof^a. Dr^a. Iraíde Marques Freitas Barreiro
(UNESP- Assis)

5º EXAMINADOR: _____

Prof. Dr^a. Carmem Lúcia Dias
(UNOESTE- Presidente Prudente)

Marília, 04 de Fevereiro de 2016

SUPLENTES

1º SUPLENTE: _____

Prof. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa
(UNESP- Assis)

2º SUPLENTE: _____

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
(UNESP- São José do Rio Preto)

3º SUPLENTE: _____

Prof. Prof. Dr. Ari Fernando Maia
(UNESP- Bauru)

Marília, 04 de fevereiro de 2016

Ao meu irmão Flávio, pessoa importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio de sempre e pela segurança e certeza que sempre me passaram;

À Nathália, por toda a ajuda, dedicação, companheirismo, carinho e tranquilidade;

À Lucinéia pelas conversas e explicações sobre a vida;

Ao meu orientador, Alonso, por toda atenção e dedicação, pelas oportunidades de crescimento e pelo ombro amigo;

Aos membros da banca de qualificação, Jorge e Sinésio, pelas contribuições;

Aos meus colegas professores, companheiros de percurso;

Aos professores Lauro e Pavan, pela prontidão e disponibilidade;

A Marcos Paulo Shiozaki pela amizade, pelas iniciativas e pelo exemplo;

À Ana Lúcia Volpato Shiozaki pela amizade;

A Marcos Mariani Casadore pela amizade e pelas trocas de horário;

Ao professor Max Butlen, pela hospitalidade e parceria;

À Dr. Julião, pelos cuidados e pelo exemplo de profissional;

À Dra. Cacilda, pelas horas de conversa e reflexão;

Aos meus pacientes e alunos, por todo aprendizado que eles me proporcionam e pela confiança que em mim depositam;

Ao pessoal da sessão de pós-graduação de Marília, pela paciência e pela eficiência;

À bibliotecária Vânia da UNESP- Assis, pela boa vontade e pelas orientações;

Aos meus colegas de doutorado Mayra e Rose, pela parceria;

Aos membros da banca de defesa pela ética, coerência e seriedade na interlocução;

À professora Inara pelas aulas de Francês e pela dedicação.

Se quiser derrubar uma árvore na metade do tempo,
passe o dobro do tempo amolando o machado.
(Provérbio Chinês)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre o cotidiano das instituições de ensino sob a óptica da Psicanálise e da Filosofia. Os conceitos de paixão e pulsão servirão de ponto de apoio para a leitura que podemos fazer acerca dos diversos fenômenos inerentes às relações de ensino e aprendizagem, visando identificar e compreender o tipo de vinculação estabelecida entre as figuras envolvidas nos processos educativos. Lançando mão dos aspectos filosóficos presentes na obra de Freud, refletiremos acerca das formas de subjetivação presentes em nossa cultura de consumo e seus efeitos nas relações entre as pessoas, em especial entre docentes e discentes. Auxiliados pelo conceito de unidimensionalidade proposto por Marcuse, levantaremos hipóteses acerca dos motivos dos problemas de aprendizagem e dos ditos fracassos escolares, inter-relacionando a dinâmica presente na sociedade com os elementos subjetivos e afetivos constituintes do psiquismo humano. Ao final, exploraremos o significado de algumas manifestações violentas e hostis em ambiente escolar pelo viés da Psicanálise e do conceito de unidimensionalidade desenvolvido por Marcuse. Com o intuito de ilustrar as hipóteses levantadas no presente trabalho referentes à capacidade de sublimação dos sujeitos e das relações estabelecidas na escola e suas adjacências.

Palavras Chave: Filosofia da educação, Educação – Filosofia, Psicanálise e educação, Inconsciente (Psicologia).

ABSTRACT

This paper aims to propose a reflection on the daily life of educational institutions from the perspective of psychoanalysis and philosophy. The concepts of passion and drive will serve as a foothold for reading what we can do about the various phenomena inherent in teaching and learning relations, to identify and understand the type of link established between the figures involved in the educational processes. Making use of philosophical aspects in the work of Freud, we will reflect on ways of subjectivity present in our consumer culture and its impact on relationships between people, especially between teachers and students. Aided by the concept of one-dimensionality proposed by Marcuse, will raise hypotheses about the motives of learning problems and said school failures, interrelating the dynamics present in society with the subjective and emotional elements constituents of the human psyche. At the end, we will explore the meaning of some violent and hostile demonstrations in the school environment by the bias of psychoanalysis and the concept of one-dimensionality developed by Marcuse. In order to illustrate the assumptions made in this paper concerning the sublimation ability of the subjects and of relationships within the school and its surroundings.

Keywords: Philosophy of education, education - philosophy, psychoanalysis and education, Unconscious (Psychology).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I	
TENTATIVAS ANTERIORES DE APROXIMAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	27
1.1 Freud.....	30
1.2 Anna Freud, Ferenczi, Zulliger e Pfister.....	38
1.3 Millot: Reflexões sobre a (in)viabilidade do diálogo entre Psicanálise e Educação.....	44
1.4 A Transferência em Questão.....	52
CAPÍTULO II	
AS PULSÕES PSICANALÍTICAS E AS PAIXÕES FILOSÓFICAS: A VIABILIDADE DA APROXIMAÇÃO DESTES CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REFLEXÃO DOS FENÔMENOS EDUCACIONAIS..	65
2.1 O Inconsciente.....	67
2.2 Paixões.....	72
2.3 Pulsões.....	78
2.3.1 Libido e Desejo.....	89
CAPÍTULO III	
PARA ONDE (E COMO) FLUEM AS PULSÕES.....	94
3.1 Sublimação.....	101
3.2 Unidimensionalidade e Dessublimação.....	114
CAPÍTULO IV	
PSICANÁLISE, FILOSOFIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	132
4.1 Considerações sobre a violência na escola.....	140
4.2 Possibilidades e Limitações da Prática Docente (Observatório da Violência).....	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....157

REFERÊNCIAS.....164

ANEXOS.....171

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constrói á partir de um desejo de ampliar meu olhar de docente acerca das relações estabelecidas em ambiente escolar e as tensões delas inerentes. Auxiliado pelos escritos freudianos – que muito me são úteis na prática clínica – procurei utilizar o método psicanalítico para refletir sobre a dinâmica escolar e os conflitos que dela fazem parte. Os aspectos filosóficos de Psicanálise foram, ao longo deste estudo, conduzindo minha atenção para elementos da teoria crítica elaborados por Marcuse. Pautados nestes elementos a escrita e as reflexões deste trabalho foram desenvolvidas.

Ao longo do desenvolvimento das instituições de ensino, é possível perceber uma série de mudanças tanto no que se refere às técnicas de transmissão do conhecimento, quanto no que diz respeito às maneiras pelas quais as partes envolvidas no processo de produção/transmissão do conhecimento se relacionam (MANACORDA, 1989). Tais modificações presentes nas práticas educativas parecem estar, de maneira consistente, atreladas ao contexto social, político e tecnológico de cada momento da história da civilização (POSTMAN, 2002). Partindo deste pressuposto, o questionamento acerca de como, nos dias de hoje, as práticas educativas se relacionam com as demandas e configurações contemporâneas, mostra-se pertinente e relevante para a compreensão de nossa época e pode vir a possibilitar novas reflexões – e conseqüentemente novas práticas – com relação aos processos de ensino-aprendizagem. Compreendendo essas demandas, frutos da presente configuração da sociedade, que se expressam tanto no plano econômico e social, mas também nas esferas afetivas e simbólicas dos indivíduos. Tendo em vista esse panorama, seria possível pensar as instituições de ensino de um modo geral levando em consideração também questões subjetivas inerentes à condição humana, tais como as paixões, os desejos e os conflitos inconscientes?

A partir do raciocínio freudiano, a ideia de inconsciente se estruturou de modo distinto do que até então se conhecia, e esta nova maneira de pensar este importante elemento da subjetividade humana acabou por se expandir para a busca de compreensão de diversos fenômenos humanos, inclusive,

como versa este trabalho, sobre as relações estabelecidas entre a sociedade, as instituições de ensino e os sujeitos que delas fazem parte.

Para além das questões metodológicas e técnicas que constituem importante parcela dos processos de ensino-aprendizagem, não existiria algo mais, algo enraizado nos sujeitos desde o início de sua história que acabaria por influenciar de maneira considerável sua relação com o conhecimento? A mensuração de resultados, assim como a implantação de técnicas no âmbito educacional, pautam-se em resultados numéricos e na apropriação de conteúdos, o que não necessariamente leva em consideração aspectos “não mensuráveis” e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo.

Sabemos que a Educação é capaz de proporcionar às pessoas a possibilidade de pensar e agir no mundo, de maneira a modificá-lo profundamente; mas também pode impelir o sujeito a adequar-se à realidade de seu contexto de maneira mais passiva, na medida em que pode formatá-lo para o preenchimento de certos parâmetros, preparando os seres humanos, por exemplo, para que esses atendam às demandas instrumentais e técnicas da sociedade de consumo. Sendo assim, parece ser razoável crer que alterações na organização dos valores de uma época venham causar mudanças nas relações estabelecidas entre sujeitos e sociedade, ambas as esferas produzindo modificações mútuas e profundas.

As configurações implementadas pelos artefatos tecnológicos e pelos costumes deles derivados, também teriam influência na organização subjetiva das pessoas, propondo (e muitas vezes, impondo) padrões de pensamento e de expressão de seus conflitos e desejos. No que se refere ao presente trabalho, as inúmeras possibilidades de comunicação e de gratificação disponíveis em nosso cotidiano pelos diversos aparelhos eletrônicos figuram como importantes influências para a organização subjetiva – principalmente das novas gerações – especialmente no que concerne à relação espaço-tempo, à tolerância, à frustração e à capacidade de pensar e refletir.

As maneiras de perceber e expressar os desejos, mesmo os inconscientes, acabam – direta ou indiretamente – afetadas pela relação entre os seres humanos e os artefatos que fazem parte de sua cultura. Fazendo referência aos fenômenos inerentes às situações de ensino e aprendizagem, podemos perceber que os diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e

tecnológicos pelos quais a humanidade tem passado apresentam características que, em diferentes graus, afetam as formas de professores e alunos interagirem e se relacionarem, fato que, inevitavelmente, influencia na qualidade da aprendizagem e nos processos a ela inerentes.

Destarte, a organização psíquica de alunos e professores (sem falar nos pais e responsáveis) passa por uma série de modificações que acarretarão alterações na percepção e nas estratégias utilizadas para lidar com os fenômenos. A intersecção entre contexto social e subjetividade/inconsciente se apresenta e merece atenção por parte de quem se interesse em refletir e aprender um pouco sobre a configuração atual destes modos de relação. Neste trabalho, buscamos utilizar elementos da Psicanálise para explorar as possibilidades de compreensão acerca das relações escolares/acadêmicas e seus meandros.

A flexibilização de pensamento exigida pela Psicanálise possibilita, a quem a ela se dedique, a percepção de sutilezas subjetivas nas relações de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que grande parte das motivações de nossas posturas é de natureza inconsciente, a aprendizagem também é influenciada por essa parcela da mente e, sendo assim, o controle e o alcance dos diversos métodos e técnicas educativas mostram-se limitados e, em certa proporção, ineficientes para atingirem algumas das finalidades da educação, a saber, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a adequação de seus afetos às demandas sociais.

Fruto de seu tempo, e ainda contemporânea, a Psicanálise permite lidar com uma série de fenômenos em diferentes contextos sociais, o que demonstra certos aspectos fundamentais e atemporais de seu corpo teórico (KEHL, 1987). As hipóteses freudianas contemplam uma série de variáveis que foram colocadas na experiência humana ao longo do tempo. Vale ressaltar que não se enquadra como objetivo deste trabalho uma proposta de intervenção clínica, mas sim proporcionar novos elementos para o pensamento e para a problematização dos fenômenos educacionais.

Seja com intuito profilático ou interventivo, o uso da Psicanálise agrega às práticas educativas novas possibilidades de compreensão de fenômenos como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, violência e outros tipos de situações comuns ao cotidiano das instituições de ensino. Sem responsabilizar

unilateralmente as instâncias envolvidas no processo, é possível através desta configuração teórica entrar em contato, de maneira mais coerente e amadurecida, com os elementos inerentes à condição humana que se expressam também – se já de maneira direta ou indireta – nas relações de ensino e aprendizagem e nas expressões que elas possibilitam.

É possível perceber, tendo como prisma a Psicanálise, como não só a subjetividade do aluno influi na dinâmica dos processos de aprendizagem, visto que o desejo de ensinar que parte da figura do professor varia de acordo com sua história de vida e com a maneira que ele introjetou suas experiências. Essas não necessariamente relacionadas de modo direto às situações de ensino e aprendizagem. Portanto, é do encontro do desejo de ensinar do professor com a vontade de saber do aprendiz que a relação pedagógica começa a se esboçar. O contexto no qual este encontro ocorre é importante (ambiente físico, recursos materiais, tempo) assim como são os aspectos subjetivos, como as *imagos* internas de cada um dos envolvidos, aspectos inconscientes e transferenciais.

Não é preciso pesquisar muito sobre como se configura o ambiente escolar atualmente para verificar como as condutas apresentadas pelos alunos demonstram, se não uma falta de limites e uma crise de valores, uma sensação de incerteza sobre os conceitos de certo, de errado e, principalmente, sobre suas consequências. Longe da defesa de um sistema de ensino autoritário e opressor, as reflexões psicanalíticas trazem contribuições interessantes sobre a importância dos limites para o desenvolvimento do ser humano; a necessidade de frustrar alguns de nossos desejos visam, muitas vezes, à manutenção não apenas da vida em sociedade, como também à própria sobrevivência psíquica do sujeito.

Cabe ressaltar que não estamos ignorando as condições de trabalho do professorado brasileiro; condições que perpassam pelo custo de vida em nosso país, pelo acesso ao local de trabalho, à infraestrutura e a todos os outros problemas passíveis de solução com a aplicação justa dos impostos. Consideramos a quantidade de alunos por professor e o salário como elementos perturbadores nos processos de ensino e aprendizagem, mas infelizmente, o alcance deste trabalho é bem limitado na resolução destes problemas. Entretanto, acreditamos que o olhar psicanalítico pode contribuir

para a compreensão dos tipos de relações e da qualidade dos vínculos estabelecidos entre docentes, discentes, instituições de ensino, seus valores e conteúdos.

A palmatória parece ser tão nociva para a saúde psíquica quanto a falta de limites e de referenciais de autoridade. Na dúvida sobre que método utilizar e que postura adotar, a autoridade docente fica deslocada – talvez até sem lugar – e modelos “inovadores” e “releituras” teóricas passam a atribuir voz e força a sujeitos que não se encontram preparados para lidar com isso e conduzir o próprio processo de formação. Pautada na busca do prazer e na recusa do desprazer, a mente humana busca estratégias para trabalhar com a realidade de modo que estes objetivos sejam alcançados. Acontece que, frente à demanda premente de levar em consideração as exigências da realidade externa, certa dose de frustração é inevitável, e o desenvolvimento de habilidades para levá-las em consideração também o é.

Na insegurança de pais e responsáveis acerca dos modos de educar e de apresentar os limites para as satisfações, não é difícil perceber, em uma parcela considerável dos pais, um movimento de evitarem que os filhos sofram e/ou sejam frustrados a qualquer custo. Frustração que é compreendida não como necessária à formação do caráter e ao amadurecimento psíquico, mas como mazela que deve ser evitada a todo custo. Nesta tentativa – por vezes desesperada – de poupar os filhos do sofrimento, perde-se a noção de que existem frustrações necessárias e inevitáveis, que se bem toleradas e trabalhadas, podem fazer toda a diferença entre a configuração de um psiquismo saudável ou um psiquismo sem recursos mínimos para lidar com o mundo adulto; o que é nocivo para o desenvolvimento da criança e para a formação de seu caráter e de sua cidadania.

Dizer não, muitas vezes é confundido com maldade, causa de traumas e confirmação da fantasia (inconsciente) de que não se é um bom pai ou uma boa mãe. Não apresentar limites para a criança hoje pode significar deixá-la despreparada para enfrentar regras e frustrações que o convívio em sociedade invariavelmente irá impor.

Tendo como focos a estruturação e organização subjetiva das pessoas segundo preceitos psicanalíticos – onde, dentre outros paradigmas, as ações humanas têm sua origem e são determinadas em grande parte por aspectos

desconhecidos aos sujeito (ou seja, de origem inconsciente) – este trabalho tem por objetivo explorar os aspectos subjetivos e passionais presentes nos vínculos estabelecidos entre as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, os mais diversos acontecimentos e elementos inerentes às relações de ensino e aprendizagem passarão a ser observados pelo viés psicanalítico, vislumbrando a possibilidade de, através desta prática, compreender as maneiras pelas quais se constroem estas relações e, principalmente, os eventuais processos inconscientes, subjetivos e passionais envolvidos. Esta leitura psicanalítica dos elementos envolvidos no cotidiano educacional pode embasar novas possibilidades na avaliação e no incremento da qualidade das práticas educativas, auxiliando na formação de professores e gestores – e por que não os próprios alunos – para a percepção da dimensão inconsciente envolvida nos processos de ensino e aprendizagem (KUPFER, 1997). Não se trata de psicanalisar a educação, nem de “deitar” a escola no divã, mas sim propiciar uma ampliação na visão dos envolvidos na rotina escolar/acadêmica.

Tais práticas podem levar à possibilidade de compreensão dos conflitos e desvios decorrentes das interações nos espaços de ensino, e até mesmo a utilização destes conflitos e das tensões deles provenientes como uma espécie de aliados junto aos processos de transmissão e construção do conhecimento, possibilitando ou reestabelecendo uma situação de ensino-aprendizagem mais prazerosa e fluida. Para tanto, será utilizada como ferramenta de trabalho a visão psicanalítica acerca da constituição do psiquismo humano, com foco especial para existência das pulsões (Eros e Thanatos, vida e morte) e seus efeitos tanto na vida individual como na organização coletiva, levando em consideração as maneiras pelas quais estas duas forças se manifestam nas práticas e posicionamentos relacionados ao contexto educacional.

Entendendo considerável parcela das instituições e práticas de ensino como tentativas de, através do domínio das paixões, civilizar o sujeito, tornando-o possuidor de uma série de conhecimentos e hábitos necessários para a vida em sociedade, este trabalho tomará o espaço educacional como um lugar privilegiado para que ocorra a reflexão sobre as maneiras pelas quais as paixões humanas possam vir a ser – o que não significa necessariamente que sejam – transformadas, de maneira a tornar possível a construção e a

aquisição de conhecimentos e hábitos necessários para o desenvolvimento e a manutenção da civilização (MEZAN, 2006). Desenvolvimento este que passa pelo afastamento (parcial, mas significativo) das paixões de suas expressões mais primárias e arcaicas, de modo que a energia passional possa ser redirecionada e expressa de forma mais amadurecida, criativa e construtiva, ou seja, que a sublimação possa tomar o espaço da atuação cega e contribua para melhorar a qualidade de vida (material, psíquica e afetiva) dos sujeitos.

O potencial reflexivo e transformador de realidades inerentes à Psicanálise foi reconhecido por importantes pensadores da Teoria Crítica frankfurtiana, que lançaram mão dos escritos freudianos para buscar compreender o papel (questionável) da racionalidade nos acontecimentos históricos da sociedade da qual faziam parte, além de refletir sobre como a organização social influencia a subjetividade do sujeito (ROUANET, 2001; NOBRE, 2008). Vale ressaltar que tanto a apropriação quanto a utilização feita pelos frankfurtianos com relação aos escritos freudianos têm seu foco nos aspectos teóricos e filosóficos apresentados, deixando de lado os aspectos clínicos contidos na obra de Freud.

Entendendo a realidade das instituições de ensino como um fenômeno sócio histórico complexo, composto por diversos elementos e influenciado por uma infinidade de fatores, o diálogo estabelecido entre a Psicanálise e a Teoria Crítica se mostra potencialmente instigante para a reflexão sobre as práticas de ensino, seus elementos constituintes e suas mais diversas vicissitudes. Neste trabalho, além do potencial filosófico transformador atribuído à Psicanálise pela Teoria Crítica, trabalharemos com o conceito de unidimensionalidade e de dessublimação repressiva, ambos cunhados por Marcuse (1979) e que nos auxiliarão na reflexão de fenômenos como a violência e o desinteresse em ambientes educacionais.

Não é raro tomarmos conhecimento de acontecimentos trágicos, curiosos e intensos que se corporificam no ambiente das instituições de ensino. Violência, indisciplina, falta de diálogo, desinteresse, crise de valores e desrespeito pelos papéis, histórias e subjetividades de alunos, professores, funcionários e familiares de alunos fazem parte deste complexo emaranhado de vivências que é propiciado no ambiente educativo e no seu entorno. Existe, portanto, uma grande variedade de fenômenos que demonstram que a escola é

um local em que muitas outras coisas acontecem além das diretamente relacionadas com a transmissão e a construção de conhecimento. Palco de uma infinidade de fatos e posturas inerentes à condição humana, o espaço educacional permite, ao observador atento, constatar questões relacionadas à construção de valores, ao desenvolvimento e (re) construções de identidades, sejam no âmbito individual ou grupal. Além disso, pode ser percebida a ambivalência e a desmesura de sentimentos, somadas às dificuldades inerentes à expressão de desejos, conflitos, fantasias e sentimentos.

No campo da Educação, podemos notar como é expressivo o volume de produções literárias, palestras e entrevistas cujas temáticas permeiam os ditos “sucessos” e “fracassos” das práticas educativas e seus correlatos. Estudos e reflexões nos quais inúmeros autores dedicam suas investigações ao objetivo de verificar como otimizar o aproveitamento de alunos e professores em sala de aula, além de buscarem explicar os motivos intrínsecos às diversas dificuldades no que se refere ao aprendizado. Também é possível encontrar inúmeras outras temáticas correlacionadas às maneiras pelas quais o ensino é estruturado dentro das relações que abrangem, além do conteúdo a serem aprendido e às diferentes dinâmicas estabelecidas entre alunos, professores, instituições, familiares e sociedade como um todo.

Um dos exemplos destas produções destinadas à reflexão das diversas situações presentes no contexto educacional, é possível citar o link “Observatório da Violência”, que é encontrado facilmente acessando o site oficial da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Vale ressaltar que se o órgão viu a necessidade de desenvolver e alimentar este observatório, a temática da violência figura como extremamente relevante – e presente – no cotidiano das instituições de ensino. O link exibe notícias (regularmente atualizadas) sobre incidentes que tomaram corpo no contexto escolar e/ou em suas circunvizinhanças, artigos que versam sobre incidentes entre alunos, professores, familiares e instituições de ensino que tiveram expressão violenta e foram veiculados pelas mídias em geral. A existência deste tipo de link – vale ressaltar, atualizado regularmente – demonstra claramente a carga de tensão existente em ambiente escolar e a dificuldade na solução desse tipo de situação. Portanto, é pertinente o questionamento sobre quais valores estão envolvidos nestes acontecimentos

relatados, de maneira a buscar refletir e tentar compreender quais são os elementos subjetivos que se encontram imbricados no cotidiano das práticas educativas e que, por diversas vezes, fogem do alcance dos métodos e das posturas educacionais de que dispomos.

A crescente e significativa preocupação acerca das problemáticas que pairam nos diversos níveis da Educação torna-se palpável ao nos depararmos com o número crescente de referências e publicações voltadas a temáticas relacionadas às práticas pedagógicas, aos diálogos possíveis entre Psicologia e Educação e, mais recentemente, entre Psicanálise e Educação. Basta digitar qualquer uma das temáticas supracitadas em sites de livrarias, editoras e periódicos científicos para constatar publicações sobre o tema. Nosso intuito com este trabalho perpassa por investigar e refletir sobre as possíveis contribuições que a leitura psicanalítica dos fenômenos direta ou indiretamente ligados à educação pode nos oferecer. “É urgente resgatar a dimensão pulsional na reflexão sobre a escola e suas funções. Essa instituição, como agente crítico e espaço de transmissão da cultura” (DUPAS, 2008, p. 23).

Ao pensarmos sobre os processos educativos, é possível perceber a constante tensão existente entre as partes envolvidas, em especial, a tensão expressa nas relações professor-aluno e aluno-aluno (AQUINO, 1998). Tensão esta que não significa necessariamente a eminência de um conflito, mas sim a existência de uma vinculação afetiva (passional), ou mesmo subjetiva (diversas vezes inconsciente) entre as partes envolvidas. As pessoas em geral – e professores e alunos não poderiam ser diferentes - estabelecem relações permeadas por muito mais elementos do que essencialmente o conteúdo explícito de seus contatos. Além disso, o conteúdo a ser aprendido e o método a ser utilizado têm seu alcance limitado pelo “material humano” de que dispõem, desta forma, aspectos de difícil mensuração (e até mesmo de difícil percepção), podem figurar como obstáculos à aprendizagem.

Inúmeros afetos (paixões), fantasias e pensamentos – apesar de passarem despercebidos para a mente consciente – acabam por exercer algum tipo de influência na relação estabelecida entre quem ensina, quem aprende e o conteúdo a ser aprendido. Estas tensões são manifestadas (de maneiras mais ou menos claras) no cotidiano das instituições de ensino, seja nas demonstrações de apreço e admiração entre alunos e educadores, seja nos

conflitos e nas crises que, geralmente, são classificadas como atos de indisciplina, desrespeito e até mesmo atos que expressam falta de perspectiva por parte dos envolvidos. Perceber, avaliar e refletir a qualidade e intensidade destes afetos e conflitos inconscientes parece trazer consigo a possibilidade de contribuir para a formação do docente e, conseqüentemente, para uma melhor qualidade das relações em sala de aula, o que se refletiria em uma qualidade de vida melhor para todos os envolvidos, na medida em que o contato mútuo seria permeado por aspectos e condutas amadurecidas e saudáveis.

Encontra-se inerente às relações humanas o estabelecimento de vínculos afetivos entre as pessoas, assim como estes aparecem também entre pessoas e ideias. A vinculação se constrói na medida em que o sujeito se conecta afetivamente a uma determinada ideia, objeto, pessoa ou grupo de pessoas, fazendo assim com que a relação estabelecida passe a ser permeada por elementos emocionais e subjetivos que podem se apresentar, em uma frequência considerável, como elementos desconhecidos e até mesmo contraditórios presentes nos modos de agir e nas posturas adotadas pelos envolvidos. Segundo a Psicanálise, razões e afetos (diversas vezes por nós desconhecidos ou parcialmente compreendidos) estão agindo em uma infinidade de situações de nosso cotidiano.

Não é raro passarmos por situações onde uma sensação de mal estar nos acomete antes que possamos identificar sua causa; do mesmo modo, também não é raro sentirmos (imediatamente após conhecermos uma pessoa) simpatia ou antipatia por ela, sem que possamos explicar ao certo a razão deste tipo de sentimento.

A partir das vinculações estabelecidas nas mais diversas ocasiões, as ações relacionadas ao objeto ao qual nos vinculamos podem ser facilitadas ou dificultadas, dependendo da natureza do afeto predominante envolvido neste processo. No cotidiano escolar, isso pode ser visto em relações de admiração entre determinados grupos ou pessoas, assim como o seu oposto, quando uma “antipatia gratuita” e certo grau de hostilidade acabam por permear a dinâmica das relações. Além disso, é necessário lembrar que se encontram envolvidos nestes processos um sem número de fantasias inconscientes acerca das pessoas envolvidas, suas interações e motivações (FREUD, 1901/1996). Estas fantasias partem dos envolvidos, sejam eles amigos, colegas de trabalho e até

mesmo professores e alunos. Sem contar que estas fantasias, coloridas pelos mais diversos afetos influem no desenrolar dos relacionamentos e também, no caso da situação docente, na construção e no estilo dos processos de ensino e aprendizagem.

Além do mais, não é possível (e pode não ser coerente) pensar nos tipos de relação que são estabelecidas no contexto escolar sem que se leve em consideração os valores e os discursos que são elaborados, vivenciados e compartilhados pelas partes envolvidas, inclusive nas que podem não ocupar o espaço físico da escola, mas figuram como extremamente importantes para as relações e desdobramentos dos processos de ensino e aprendizagem, tais como os familiares e as próprias esferas da sociedade. Neste ponto, torna-se importante também a reflexão sobre as mudanças ocorridas na configuração da sociedade e como estas alterações afetam – seja de maneira direta ou de modo mais velado – a relação do sujeito com o tempo cronológico, com os demais membros da sociedade, com valores e com as expectativas acerca do futuro, resumindo: como nosso aparato tecnológico acaba por afetar nossa subjetividade e nossa relação com o mundo (POSTMAN, 1994). Todas estas alterações tanto na subjetividade dos sujeitos quanto na organização social também se manifestam em ambientes educacionais, ganhando expressão em diversos eventos direta ou indiretamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem.

A história da humanidade é marcada pela necessidade de ferramentas e utensílios dos mais diversos para o enfrentamento das demandas cotidianas. Com o intuito de garantir a sobrevivência do corpo biológico frente às exigências do meio externo, muitos artefatos foram criados e – ao redor e em função destes artefatos – muitos costumes, técnicas e valores surgiram. “A cultura é, pois, essencialmente uma realidade instrumental que surgiu para satisfazer as necessidades do homem de uma forma que ultrapassa completamente qualquer adaptação direta ao meio ambiente” (MALINOWSKI, 2001), acabando por influenciar de maneira significativa e indelével as relações entre as pessoas, além de possibilitarem novas maneiras de enxergar e se relacionar com o tempo, com o espaço e com as condições (muitas delas adversas) presentes na natureza humana. Como consequência, estas mudanças afetaram também o psiquismo humano.

Através da utilização da Psicanálise como paradigma e ponto de partida de uma reflexão filosófica acerca da natureza humana, é possível compreender de maneira ampliada e profunda as maneiras pelas quais estas influências tecnológicas que afetam a realidade concreta acabam por influir também em nosso modo de lidar com nossos conteúdos inconscientes e suas paixões, levando em consideração a dinâmica das pulsões, os conflitos e as fantasias.

De maneira mais abrangente, torna possível a investigação de como estes conteúdos por nós “desconhecidos” se fazem presentes nas relações humanas e se expressam (mesmo que de maneira indireta), no presente contexto sócio-cultural. Vale-se, para tanto, do questionamento de como se expressam os conteúdos inconscientes em determinado contexto cultural; expandindo a investigação para com os ambientes destinados ao ensino são ocupados por estes conteúdos. Inerentes às práticas educativas, as relações humanas não são estanques e nem isoladas, pois se apresentam entrelaçadas a aspectos subjetivos (conscientes e inconscientes), socioculturais e técnicos que buscam expressão de maneira constante. Como estes fatos podem ser percebidos nas instituições de ensino e observados via Psicanálise?

Através de uma revisão bibliográfica sobre a temática Psicanálise e Educação, buscaremos neste trabalho refletir sobre as possibilidades e limitações dos processos educativos à luz do corpus teórico psicanalítico e alguns de seus desdobramentos que entendemos como coerentes e elucidativos para nosso trabalho. Também intentamos contemplar a reflexão sobre as questões inconscientes envolvidas ao longo da formação do sujeito, em especial a dinâmica das pulsões (FREUD, 1901/1996) e as possíveis expressões de suas paixões, levando em consideração o contexto social no qual estamos inseridos e os efeitos desta inserção na organização subjetiva e, conseqüentemente, na expressão das paixões e suas conseqüências tanto para o sujeito quanto para a sociedade ao qual ele faz parte. Para tal empreitada, nos será de grande auxílio o conceito de “homem unidimensional” trazido por Marcuse (1979).

Entendendo a importância de fatores subjetivos, inconscientes e/ou passionais que atuam de modo considerável e constante nas decisões e posturas dos sujeitos, na medida em que influem nos processos de vinculação dos indivíduos, buscaremos compreender de modo mais abrangente quais as

implicações das pulsões – e suas possíveis expressões – no contexto dos processos educativos, investigando, sob este prisma, as possibilidades e limitações da função docente e levando em consideração as influências passionais nos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendendo o ser humano como uma entidade composta de elementos conscientes e inconscientes, a Psicanálise propõe que, na grande maioria das vezes, nossos atos e escolhas são pautados por aspectos desconhecidos e motivações parcial e indiretamente reveladas, visto que são de natureza inconsciente e, por isso, obedecem esta lógica ou lógica nenhuma.

Tal fenômeno se manifesta nas mais diferentes áreas da vida, inclusive nas diversas extensões das práticas educativas – sejam elas domésticas, formais/acadêmicas ou sociais. Desta forma, a existência do inconsciente, suas características marcantes (atemporalidade, amoralidade e ilogicidade) e consequências desempenham papel axiomático no desenvolvimento deste trabalho, de modo que em nosso percurso ao longo da tese, organizaremos nosso raciocínio pautados neste conceito tão importante para a Psicanálise.

Sendo assim, torna-se imprescindível a abordagem ao longo do texto de alguns conceitos correlatos para que a reflexão acerca das temáticas educacionais seja melhor fundamentada, por entender que esta postura pode nos fornecer elementos essenciais para o acesso – mesmo que parcial – às motivações inconscientes que permeiam as práticas educativas, na intenção de que este tipo de reflexão venha a permitir o desenvolvimento de novas práticas no cotidiano da educação que possibilitem melhor qualidade de vida aos envolvidos, além da expectativa de que esta melhora na qualidade de vida exerça um papel facilitador para o ensino-aprendizagem. “A Psicanálise é útil para o educador e é útil para o aluno. Não a psicanálise do tratamento-padrão, mas a teoria que permitirá o educador levar em conta o sujeito” (KUPFER, 2013, p. 126). Tendo em vista que a dinâmica das pulsões sempre esteve presente em sala de aula (KUPFER, 2013; MILLOT, 2001) buscaremos compreender melhor suas novas formas de expressão.

As tentativas de aproximação entre a Psicanálise e a Educação vêm de longa data (FILLOUX, 2002), e para iniciar este trabalho, o primeiro capítulo se constituirá como um levantamento histórico sobre os principais autores e pesquisadores que se dedicaram a refletir sobre esta aproximação. Adotando

como ponto de partida os escritos freudianos cujos conteúdos podem ser relacionados à temática educativa, seguiremos elencando leitores de Freud que se empenharam nesta esfera de interesse, tais como Anna Freud (1948) em sua tentativa de estabelecer uma “pedagogia psicanalítica”, Melanie Klein (1996) e a estruturação da prática psicanalítica com crianças, Catherine Millot (2001) em uma reflexão que defendia a impossibilidade de diálogo entre as Psicanálise e Educação, na medida em que ambas apresentam objetivos divergentes, e também a visão de Kupfer (1997) que apresenta contribuições significativas para a aplicabilidade da visão psicanalítica em contextos escolares.

No segundo capítulo, torna-se necessário um esclarecimento no que se refere a alguns termos que serão de fundamental importância no desenvolvimento do presente estudo, tanto no que diz respeito à compreensão do corpo teórico, como no que tange à extensão do alcance do objetivo de investigar as expressões pulsionais nos contextos educativos. Sendo assim, os conceitos de **paixão, libido, desejo, inconsciente e pulsão** serão abordados e discutidos tanto no que concernem aos seus percursos e significados na Filosofia e na Psicanálise e também suas implicações e entendimentos na presente investigação.

Finalizada esta etapa de explanação, enfatizaremos o entrelaçamento destes conceitos e a importância destas relações no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem. Tal procedimento se justifica pelo fato de ser de extrema relevância uma coerência no uso de tais termos para o entendimento e desenvolvimento da temática proposta. Tendo em vista a importância dos aspectos inconscientes nas práticas cotidianas, esta etapa da tese convida o leitor a nos acompanhar numa breve explanação acerca do percurso freudiano rumo à sustentação teórica (e prática) do conceito de inconsciente. Abordando etapas fundamentais referentes ao desenvolvimento da Psicanálise por parte de seu criador, exploraremos como a natureza inconsciente do ser humano foi ganhando credibilidade e importância na comunidade científica.

O terceiro capítulo traz consigo reflexões acerca de como as pulsões/paixões se manifestam em nossa sociedade, principalmente no que tange os ambientes de ensino e aprendizagem. Desta forma, considerações acerca da natureza humana serão realizadas levando em consideração

aspectos relevantes da Psicanálise e do conceito de unidimensionalidade (atrelado ao de dessublimação repressiva) que Marcuse (1979) nos apresenta em estudo pautado por elementos teóricos contidos nos escritos freudianos. Nesta trama, a capacidade de tolerar frustrações se evidencia como importante recurso para perceber as demandas pulsionais e os desdobramentos destas pulsões no cotidiano educacional.

O quarto e último capítulo versa sobre as possibilidades e limitações das práticas docentes, ressaltando a importância do mecanismo de sublimação para que as relações de ensino e aprendizagem sejam possíveis. Tais reflexões serão ilustradas por notícias veiculadas pelo “Observatório da Violência”, e podem ser auxiliadas por Marcuse (1979-2010) e Freud (1913-1937). Tal trama teórica possibilitará o fornecimento de elementos relevantes para que possamos refletir acerca dos fenômenos que o cotidiano das instituições de ensino nos oferece, buscando compreender como e por que a subjetividade e a dimensão passional do ser humano se manifestam de maneira que estas expressões figuram como preocupação de diversos estudiosos e assunto de um sem número de notícias.

CAPITULO I

TENTATIVAS ANTERIORES DE APROXIMAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Iniciaremos nosso percurso efetuando um levantamento histórico contemplando os principais autores e pesquisadores que dedicaram seus esforços na reflexão sobre a possibilidade (ou não) da aproximação dos saberes psicanalíticos com as práticas educativas. Tendo início nos escritos freudianos cujos conteúdos podem ser relacionados à temática educativa, seguiremos elencando leitores de Freud que se empenharam nesta esfera de interesse.

Assim como vimos acontecer na ocasião da consolidação da Psicologia enquanto ciência (PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C., 2004), a estruturação do pensamento psicanalítico, em especial de alguns de seus elementos teóricos, acabou por chamar a atenção de muitos estudiosos para a possibilidade de que esta nova ciência fosse capaz de dar conta de todas as problemáticas que permeavam – de maneira mais ou menos direta – o universo educacional e os processos de ensino e aprendizagem (FILLOUX, 2002). As reflexões propostas pela Psicanálise em torno do funcionamento da mente humana, além da organização e manifestação dos conteúdos inconscientes, foram capazes de conduzir uma série de investigações a respeito de diversos fenômenos, dentre os quais podemos citar as práticas educativas e as mais diversas consequências e vicissitudes acerca destas ações. Ainda em vida, Freud se perguntou – e por muitas vezes foi questionado – acerca das possíveis contribuições e intervenções que poderiam surgir para a Educação advindas da Psicanálise (CUNHA, 2003).

Alguns escritos freudianos, embora não tratem diretamente de assuntos pedagógicos e educacionais, trazem consigo a possibilidade e o incentivo para que novas maneiras de pensar sobre os fenômenos educativos possam surgir. No que se refere à relação professor-aluno, à vinculação entre as pessoas e os conteúdos a serem aprendidos/ensinados, à motivação ou falta dela, enfim, referente aos diversos aspectos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem, os escritos freudianos permitem o surgimento de novas

maneiras de perceber, pensar e lidar com diversos fenômenos inerentes ao contexto educacional. A não abordagem direta do pai da Psicanálise destes assuntos, longe de revelar falta de interesse ou mesmo impossibilidade no que diz respeito a sua aplicação, é fruto de um contexto no qual o movimento psicanalítico estava se iniciando (GAY, 2010). Pela urgência em conquistar para a Psicanálise um espaço respeitado enquanto ciência, Freud não pode explorar todas as possíveis aplicações de sua teoria, entretanto, questões relacionadas à educação foram insinuadas em algumas de suas obras (FREUD 1899 - 1901 – 1905 a.b, por exemplo), tanto às formas de educação que a criança recebe em casa por seus pais e cuidadores, quanto à dita educação formal, necessária para que o sujeito participe de maneira coerente e colaborativa com a sociedade à qual pertence.

Consideramos importante salientar que o intuito de Freud ao pensar psicanaliticamente a Educação e a socialização – em especial a questão dos limites – não era abolir a hierarquia, regras e limitações, mas sim repensar a intensidade com que estes elementos eram utilizados nos processos educativos. Tal atitude não solucionaria de maneira alguma os conflitos e as dificuldades envolvidas na prática docente, e até descaracterizariam uma das funções da escola que é o preparo do sujeito para a vida em sociedade. A reflexão acerca dos métodos, dos processos e das situações relacionadas à construção e transmissão de conhecimentos e valores parece ser bem mais útil para as instituições de ensino, para as pessoas envolvidas e para a sociedade como um todo.

Acreditamos que Freud tinha razão quando lutava pela liberdade, já que, em sua época, a repressão era muito grande e, com certeza, inibia o pensamento e atrapalhava o desenvolvimento intelectual da criança. Porém, como ele mesmo afirmou, a liberdade total não terá resultados melhores (...) é preciso, na verdade, achar um meio termo entre a repressão total e a liberdade total, e que os pais não se abstenham da educação de seus filhos (MOURA; SILVA, 2009, p.276).

A temática sobre até aonde a autoridade docente e liberdade discente podem ir sem prejudicar os processos de ensino e aprendizagem é antiga, e a resposta definitiva parece ainda não ter chegado. Isto porque muitas variáveis estão em jogo e as maneiras de reagir/interagir dos elementos envolvidos,

além de diversas, se estruturam em uma parte da subjetividade cujo acesso é restrito, parcial e indireto. O que parece se evidenciar ao longo dos estudos feitos é que a Psicanálise figura como mais uma ferramenta da qual dispõe a sociedade para pensar sobre as práticas educativas e sobre os conflitos que vêm obtendo grande repercussão em nossos dias.

Vistas como áreas do conhecimento ora antagônicas, ora complementares, Psicanálise e Educação instigam seus estudiosos ao questionamento e à reflexão acerca de suas características e possíveis encontros e desencontros, o que demonstra grande relevância da temática. Neste capítulo serão abordadas algumas tentativas de conciliar alguns paradigmas psicanalíticos com o contexto educativo, assim como linhas de pensamento nas quais tal aproximação é descrita como impossível, infundada e até mesmo irrelevante. Julgando coerente a ideia de que ambas as áreas do conhecimento desfrutam de possibilidades mútuas de complementação, iniciaremos com algumas das mais significantes tentativas que foram executadas por alguns discípulos e leitores de Freud ao longo do desenvolvimento da Psicanálise. De um modo geral, a visão de que a Psicanálise seria capaz de auxiliar as práticas educativas e contribuir para o seu sucesso balizou algumas pesquisas e posturas destes que se dedicaram a repensar as práticas educativas vislumbrando uma melhor qualidade de ensino em condições que respeitassem a subjetividade e a saúde mental das pessoas envolvidas neste processo.

Seja no intuito de explicar como se dão os processos de ensino e aprendizagem, seja na consideração dos fatores subjetivos a serem levados em consideração pelas pessoas envolvidas nestes processos, a teoria psicanalítica é capaz de oferecer elementos que nos auxiliam, se não a compreender melhor os meandros das relações envolvidas, ao menos são capazes de nos instigar a questionar e refletir sobre tais relações e seus desdobramentos, possibilitando uma leitura singular e abrindo novas perspectivas. Iniciaremos este percurso reflexivo retomando alguns aspectos que o próprio Freud considerou instigantes quando se deparava com relações de ensino e aprendizagem, relações estas não necessariamente acadêmicas, mas que traziam para os envolvidos a necessidade de lidar com dados de realidade, afetos e angústias.

1.1 Freud

A dimensão, de certo modo revolucionária e transformadora, da teoria psicanalítica já havia sido notada por Freud, tanto que, ciente do impacto que sua Psicanálise causaria na sociedade, a coloca – juntamente com as ideias de Copérnico e Darwin – como o terceiro golpe contra o narcisismo humano. Narcisismo no que se refere à (suposta) posição privilegiada ocupada pela humanidade no mundo, assim como a crença de que a racionalidade humana seria capaz de superar quaisquer dificuldades que se interpusessem entre o homem e o domínio da natureza.

O poder se eclipsa, e converte-se em racionalidade administrativa. A ordem existente é vista como a encarnação da razão, e como tal expulsa, como detritos pré-históricos de um universo irracional, todos os elementos que poderiam transcendê-la (ROUANET, 2001, p. 201).

Através de uma linha de raciocínio que lhe era própria, Freud desenvolve um arcabouço teórico que lhe direciona a questionamentos acerca do espaço e da influência da razão em nossas vidas e nos desdobramentos de nossas ações no cotidiano. Pautado em métodos científicos – ainda hoje questionados, mas não refutados – Freud procura demonstrar que a consciência humana e a razão/racionalidade constituem a parte mais fraca e diminuta de nossa vida psíquica. Desta forma, sustenta que a existência de aspectos inconscientes e primitivos no psiquismo humano são responsáveis por uma série de ações e posturas corporificadas nas relações humanas. Afirma em sua obra:

A Psicanálise propõe mostrar que o Eu não somente não é senhor na sua própria casa, mas também está reduzido a contentar-se com informações raras e fragmentadas daquilo que se passa fora da consciência, no restante da vida psíquica (...). A psicanálise se recusa a considerar a consciência como constituindo a essência da vida psíquica, mas nela vê apenas uma qualidade desta, podendo coexistir com outras qualidades e até mesmo faltar (FREUD, 1910/1996, p. 47).

Com isso, Freud de maneira alguma desconsidera a existência e a importância da razão, mas acaba por relativizar sua predominância e supremacia nas escolhas realizadas pelas pessoas. Estamos, portanto, às

voltas com aspectos pouco considerados nas relações humanas, na medida em que as lacunas deixadas pelos limites da racionalidade acabam por serem preenchidas por elementos de ordem inconsciente. Este aspecto inconsciente de nossa vida psíquica conduz a uma série de situações nas quais a racionalidade pouco pode fazer para evitar a expressão de conteúdos inconscientes e os afetos – igualmente inconscientes – deles advindos. Fato é que o fortalecimento desta constatação, fruto dos trabalhos propostos por Freud influenciou de maneira profunda e significativa a cultura e a compreensão dos modos de subjetivação nela presentes, fazendo com que após o surgimento da Psicanálise, diversas áreas do conhecimento dela lançassem mão na busca de investigar e compreender os mais diversos eventos da sociedade. As fantasias e as razões inconscientes – por mais que sejam feitas tentativas para tanto – não podem ser desconsideradas nas configurações e expressões culturais da civilização e de seus membros, visto que permeiam as ações humanas e passaram a ser levadas em consideração de maneira mais expressiva após o crescimento e a estruturação do corpo teórico psicanalítico.

A psicanálise descobriu, assim, uma poderosa limitação às pretensões da consciência para dominar e controlar a realidade e o conhecimento. Paradoxalmente, porém, nos revelou a capacidade fantástica da razão e do pensamento para ousar atravessar proibições e representações e buscar a verdade, mesmo que para isso seja preciso desmontar a bela imagem que os seres humanos têm de si mesmos (CHAUI, 2000, p.87).

Se por um lado os aspectos inconscientes da vida colocaram no alvo de diversos questionamentos as possibilidades da razão enquanto ferramenta libertadora de eficiência inquestionável, foi exatamente pelo uso desta racionalidade que Freud conseguiu elaborar uma linha de pensamento (e posteriormente número considerável de técnicas de intervenção) capazes de possibilitar a aproximação da razão humana com alguns elementos e expressões indiretas dos conteúdos inconscientes que tanto influenciam os mais diversos acontecimentos cotidianos. Trata-se, portanto, e é imprescindível deixar isto claro, não de estabelecer uma hierarquia ou um maniqueísmo entre as diversas faculdades do psiquismo humano, mas sim uma tentativa de que aspectos conscientes e inconscientes (razão e paixão, por exemplo) sejam

ambos levados em consideração quando nos dedicamos a compreender e refletir acerca das realizações humanas no decorrer da vida e ao longo dos tempos.

Através de seus estudos e de sua prática clínica, Freud desenvolve importantes encadeamentos teóricos acerca do funcionamento da mente humana, tanto no que se diz respeito à sua visão “topográfica”, quanto no que se refere à dinâmica de seus elementos.

Nós chegamos ao termo ou conceito de inconsciente ao longo de outro caminho, pela consideração de certas experiências em que a *dinâmica* mental desempenha um papel. Descobrimos - isto é, fomos obrigados a presumir - que existem idéias ou processos mentais muito poderosos (e aqui um fator quantitativo ou *econômico* entra em questão pela primeira vez) que podem produzir na vida mental todos os efeitos que as idéias comuns produzem (inclusive certos efeitos que podem, por sua vez, tornar-se conscientes como idéias), embora eles próprios não se tornem conscientes (FREUD, 1923/1996, p. 28).

Estruturalmente falando, a tópica freudiana ilustra metaforicamente o aparelho psíquico subdividido em três instâncias interdependentes cuja organização está na base da personalidade humana e, conseqüentemente, em suas ações mais diversas. São estas instâncias: ID, EGO e SUPEREGO. “O id, guiado pelo princípio de prazer - isto é, pela percepção de desprazer - desvia essas tensões de diversas maneiras” (FREUD, 1923/1996, p. 28). Basicamente, o ID consiste na parcela da mente humana composta por energias (Pulsões) que são determinadas biologicamente e acabam por ditar (simbólica ou efetivamente) os desejos e necessidades. Para tanto, esta quantidade de energia ignora qualquer tipo de norma ou contrato social que venha a dificultar ou impedir sua expressão, sendo o ID a origem de desejos e demandas muitas vezes contraditórias e que por diversas vezes acabam por colocar em risco a manutenção da vida do indivíduo e/ou do contexto social ao qual pertence.

Já o EGO figura como a parcela do aparelho psíquico que nos é, de certa forma, visível e palpável, na medida em que é uma instância consciente que funciona compartilhando e compactuando com regras e normas sociais e delas sofrendo influência, além de ser responsável por – ou pelo menos buscar a conciliação – de desejos advindos do ID às exigências da realidade externa e das demandas do SUPEREGO (ZIMERMAN, 2008). Desta maneira, portanto,

o EGO figura como uma espécie de mediador entre as demandas controversas do ID, as possibilidades e limitações impostas pela realidade e, somadas à tudo isso, as regras e leis impostas pelo SUPEREGO – cujo objetivo envolve refrear o ímpeto caótico que emana do ID. Em tempo, figura entre as atribuições do SUPEREGO a responsabilidade direta pela manutenção e preservação da vida do organismo, avaliando perigos potenciais e impondo regras de conduta que visam preservar a vida.

Já do ponto de vista dinâmico, a mente e o organismo que a ela serve como substrato são movidos pelo trânsito de duas pulsões (categoria de energia que impele corpo e mente ao movimento) contraditórias e complementares. Se por um lado temos a pulsão de vida (Eros), que conduz o organismo ao movimento e à construção de relações que visam uma melhora da qualidade de vida e leva o sujeito a conviver de maneira mais harmoniosa com a natureza que o cerca e com sua subjetividade, por outro lado – e de maneira simultânea – nos deparamos com a pulsão de morte (Thanatos), cuja energia impele o organismo à desintegração e à eliminação de qualquer tipo de tensão que não o conduza ao chamado grau zero de excitação, ou seja, ao repouso absoluto e à ausência de necessidades de qualquer espécie.

Não há por que supor que essa autodestruição seja rara. É que a tendência à autodestruição está presente em certa medida num número muito maior de pessoas do que aquelas em que chega a ser posta em prática; os ferimentos auto-infligidos são, em geral, um compromisso entre essa pulsão e as forças que ainda se opõem a ela. Mesmo nos casos em que realmente se consuma o suicídio, a propensão a ele terá estado presente desde longa data, com menor intensidade ou sob a forma de uma tendência inconsciente e suprimida (FREUD, 1901/1996, p. 118).

Tal movimento conduz – invariavelmente – o sujeito à desvinculação com elementos de sua realidade e, conseqüentemente, a movimentos autodestrutivos. É importante ressaltar que aspectos estruturais e dinâmicos do aparelho psíquico se complementam na particularidade de seus funcionamentos e sua interação com o meio externo constitui parte importante da personalidade. Neste momento do texto ficaremos apenas com as definições supracitadas e retomaremos estes conceitos na medida em que as ideias a elas relacionadas nos permitirem.

A contradição das expressões/manifestações destas energias, somadas às exigências do superego e às demandas da sociedade obrigam o ego a estar envolvido em constantes negociações a fim de equilibrar as pressões e manter o aparelho psíquico razoavelmente equilibrado (FREUD, 1923/1996). Ou seja, desejos contraditórios – muitas vezes desconhecidos pelo sujeito – juntamente com conflitos – também desconhecidos em sua maioria – entram em choque com valores internalizados e com demandas da realidade; em meio a tudo isso, o sujeito precisa lançar mão de estratégias para se manter minimamente são. Convenhamos que é trabalho deveras complexo, que acaba por culminar no fato de que estas energias inconscientes possuem/exercem grande influência em nossas escolhas cotidianas.

As pulsões, precisamente por serem energias, continuam a pressionar o superego para chegar ao nível consciente. Neste processo Freud viu a origem de alguns fenômenos da vida psíquica, como os sonhos, os atos falhos, a sublimação e as neuroses (CUNHA, 2003, p.15).

Percebe-se que as quantidades de energia pulsionais sofrem modificações de modo a serem transmutadas em elementos de linguagem e/ou condutas que, apesar de guardarem pontos em comum com o afeto original, se corporificam de modo distinto das exigências pulsionais originais. Dentre estas formar, podemos citar os sonhos e o trabalho onírico (FREUD, 1900/1996); os atos falhos e como eles podem “surpreender” conversas e ações cotidianas (FREUD, 1905 b/1996); os sintomas e o seu rompimento com a ordem estabelecida para comunicar elementos advindos do inconsciente (FREUD, 1926/1996); e também o processo de sublimação, capaz de transformar demandas inconscientes em expressões – mesmo que indiretas – dos conteúdos do inconsciente, expressões estas socialmente úteis e aceitas.

Nota-se que a utilização de alguns termos psicanalíticos – mesmo que de maneira equivocada ou superficial – demonstra o grande interesse da população (acadêmica ou não) nas possibilidades esboçadas e amparadas pela teoria freudiana. A estruturação e disseminação de tais ideias acerca do psiquismo humano possibilitam a reflexão sobre uma série de fenômenos, dentre os quais as práticas educativas figuram de maneira simultaneamente controversa e promissora. Apesar de não haver dedicado nenhum texto

exclusivamente ao campo da educação enquanto prática pedagógica, Freud nos fornece subsídios para examinar e ampliar nosso entendimento acerca das práticas pedagógicas (VOLTOLINI, 2011). Conceitos chave para a Psicanálise, tais como inconsciente, transferência, pulsão e sublimação embasam inúmeras formas de leitura do ambiente escolar e as situações dele decorrentes. Cabe ressaltar que em um primeiro momento, (FILLOUX, 2002) a crença geral era de que a aplicação direta das técnicas psicanalíticas em sala de aula seriam suficientes para solucionar todo e qualquer tipo de empecilho à educação formal, garantindo que alunos e professores não fossem “traumatizados” durante o processo. Após certo tempo, verificou-se que tal aplicação direta e imediata da Psicanálise à Educação não surtiria o efeito desejado, conduzindo, então, à basicamente duas formas de pensamento referentes a esta interação: 1) a aplicação não é viável, visto que os objetivos de ambas as práticas são diferentes; 2) a aplicação é possível desde que algumas adaptações e ressalvas sejam feitas.

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis - educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (FREUD, 1923/1996, p. 116).

De qualquer forma, ambas as posturas trazem novamente à tona a constatação de que não existem receitas infalíveis para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, além de que é necessário olhar primeiramente para o ser humano e suas vicissitudes antes de propor qualquer tipo de abordagem ou técnica.

A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes das experiências nas relações do dia-a-dia que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano diante do desinteresse de alguns, enfim, a agir nas condições da incerteza, sobre as quais a Psicanálise parece ter algo a dizer (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 142).

Freud também lança seu olhar reflexivo sobre o conflito existente entre as demandas pulsionais (já vistas como intensas, ambivalentes, primitivas e em certos aspectos nocivas) e as exigências da sociedade e da vida em comunidade. E neste contexto, a educação figura como um dos elementos responsáveis para que as expressões destes conflitos não causem grandes distúrbios para a vida social e individual; antes disso, as práticas educativas como elementos com os quais o contato é necessário para que o sujeito seja preparado para ocupar seu lugar (produtor/consumidor) na sociedade sem a ela causar desvios ou o comprometimento de quaisquer de suas esferas. Mas seus escritos também constataam que o conflito e o sofrimento são inerentes à condição humana e que no convívio social o homem aplaca parte do sofrimento em nome da comunidade que – de uma maneira ou de outra – lhe oferece auxílio para lidar com outras parcelas de sofrimento. Tal reflexão encontra-se estruturada em significativa quantidade de textos freudianos, principalmente em *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, 1908; *Totem e tabu*, 1913; *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, 1915 e o *Mal-estar na civilização*, 1930. Todos os textos trazem em suas reflexões a dificuldade inerente à existência humana de conciliar as monções pulsionais e as condições sociais para a manutenção da vida.

Não sendo possível o equilíbrio perfeito entre a pressão exercida pelos conteúdos inconscientes – que buscam na realidade externa alguma forma de expressão para seus conteúdos – e as condições necessárias para o convívio em sociedade (FREUD, 1930), cabe ao ego dos indivíduos encontrar certo equilíbrio, mesmo que temporário, entre estas exigências divergentes. Como consequência deste fato, o sujeito encontra-se fadado a considerável dose de sofrimento, visto que lhe é praticamente impossível conciliar seus interesses com as possibilidades oferecidas pela sociedade da qual faz parte (BOCCA; CAROPRESO, 2011). Seguindo essa linha de raciocínio, a condição humana parece indissociável do sofrimento psíquico causa do pelos conflitos e pelas frustrações, trazendo a ideia de que as práticas pedagógicas também acabam por causar certa parcela de sofrimento nos sujeitos envolvidos.

Sendo a educação formal uma das entidades responsáveis pela inserção do sujeito na sociedade, permitindo que ele aprenda e compartilhe valores e informações consideradas importantes – quiçá indispensáveis – para

o pertencimento ao grupo social, a hipótese de uma “pedagogia psicanalítica” chegou a ser cogitada, não somente por Freud, mas também por muitos de seus leitores e seguidores (FILLOUX, 2002). Nesta hipótese, a utilização direta da Psicanálise, numa espécie de esclarecimento psicanalítico a alunos e professores, seria capaz de reduzir o sofrimento psíquico de modo a eliminar traumas e sintomas oriundos das práticas educativas. Podemos citar Zulliger, Pfister e mesmo sua filha Anna, também psicanalistas (ROUDINESCO, 2005), como estudiosos da Psicanálise que se dedicaram ao estudo e à implementação dessa nova modalidade de pedagogia que se estruturou pautada em ideias e conceitos freudianos acerca da construção do psiquismo humano e do estabelecimento de vínculos e relações sociais.

A produção literária que relaciona a Psicanálise e seus conceitos aos procedimentos pedagógicos e educacionais demonstra que a ciência psicanalítica (Psicanálise enquanto teoria científica e não enquanto prática clínica), longe de apresentar soluções para as problemáticas vividas pela educação – visto que este não consiste seu objetivo principal – fornece uma gama de elementos a serem levados em consideração para auxiliar um entendimento mais amplo sobre os aspectos envolvidos nas práticas educativas.

Sob a ótica da concepção freudiana de sociedade, qual é o sentido da educação, seja no lar, seja na escola? Inevitavelmente, a educação visa reprimir a energia sexual para convertê-la em sentimentos que possam ser empregados em prol da harmonia social. Este pressuposto aplica-se a qualquer tipo de organização social, capitalista ou socialista (CUNHA, 2003, p.41).

Ao possibilitar uma ampliação na compreensão das dinâmicas envolvidas na relação professor-aluno, assim como evidenciar aspectos subjetivos relacionados a vivências de fracasso escolar, violência, indisciplina e falta de motivação, a teoria psicanalítica cumpre seu papel de oferecer às pessoas a possibilidade de lançarem um olhar menos ingênuo sobre estes fenômenos. Levando em consideração questões inconscientes inerentes aos fatos que se manifestam nos ambientes educativos, utilizamos o entendimento sobre a mente humana proposto pela Psicanálise como ferramenta para interpretar e interagir com o mundo “O inconsciente como intérprete, ou seja,

um aparelho de leitura que interpreta a realidade do que é lido” (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 145). Nesta forma de ler o mundo é possível o aparecimento de novas maneiras de perceber os fenômenos, além de condições singulares para interpretar e repensar o que a realidade escolar nos mostra através dos diversos elementos que dela emergem.

Em seus escritos, Freud lança luz sobre a dificuldade de conciliação entre desejos inconscientes e demandas da sociedade. Sendo praticamente impossível conciliar os desejos inconscientes aos parâmetros estabelecidos pela sociedade, e tendo em vista que um dos objetivos da educação consiste em capacitar o sujeito ao convívio em sociedade, a relação entre inconsciente e educação apresenta entraves – de certa forma semelhantes – aos presentes na relação entre inconsciente e sociedade, iniciados precocemente via Complexo de Édipo e cujos desdobramentos são dignos de nota ao longo da vida do sujeito. Adotando esta perspectiva, cabe questionar: Quais são as potencialidades e limitações vivenciadas pelos professores? É possível auxiliar esses docentes a operar com estes fenômenos inconscientes? Assim como também cabe indagar sobre qual o espaço reservado para (e qual espaço ocupado pelas) pulsões. Quais seriam os efeitos do inconsciente e seus elementos nos processos educativos?

1.2 Anna Freud, Ferenczi, Zulliger e Pfister

Seguindo a divisão feita por Filloux (2002) no estudo sobre as relações estabelecidas pela Psicanálise e pela Educação ao longo da história, nos deparamos com quatro momentos principais, caracterizados pela especificidade da vinculação que ambas as ciências apresentam. Os paradigmas e as descobertas psicanalíticas e as problemáticas e demandas da educação apresentam desde o surgimento da Psicanálise inúmeras tentativas para o estabelecimento de uma mútua cooperação entre elas. Essas tentativas figuram como relevantes para a reflexão – ainda hoje em aberto – sobre as possibilidades de diálogo entre a Psicanálise e a Educação. Claro está que existem elementos para a sustentação teórica tanto para justificar a impossibilidade de se trabalhar simultaneamente com os preceitos teóricos da

Psicanálise e da Educação (MILOT, 2001) como também para uma argumentação que defenda que ambas as perspectivas podem contribuir para o entendimento e reflexão dos fenômenos educacionais (KUPFER, 2013).

Entendemos e respeitamos as linhas de raciocínio e pesquisa compreendidas nestes dois pontos de vista, entretanto, a adoção da perspectiva de que tal cooperação entre Psicanálise e Educação é viável permeia as argumentações contidas neste estudo.

Dando prosseguimento à divisão cunhada por Filloux (2002), é possível verificar a existência de autores que – em sua convivência próxima e direta com Freud e sua obra – tiveram a possibilidade de se dedicarem de maneira mais constante às reflexões psicanalíticas referentes aos contextos educacionais, levando em consideração elementos e contribuições marcantes da Psicanálise para o campo da Educação. Dentre estes autores, podemos destacar Ferenczi, Zulliguer, Pfister e Anna Freud. Todos partiram suas reflexões do entendimento da existência de aspectos inconscientes nos seres humanos e em suas relações, além da importância da situação edípica e das figuras parentais para a estruturação da personalidade e para o estabelecimento de relações transferenciais. Vale ressaltar também que a compreensão da existência de forças internas que mobilizam os sujeitos para determinadas ações também exerciam sua influência no que se refere aos processos envolvidos nas práticas de ensino e aprendizagem.

Dentre os aspectos a serem levados em consideração e estudados a respeito da importância da subjetividade no manejo e na apropriação do conhecimento, podemos citar a importância da relação entre a repressão de desejos e de conteúdos inconscientes e a aprendizagem. Fruto na necessidade de adaptação do indivíduo em sociedade, o refreamento de uma parcela de suas ações motivadas por elementos passionais, inúmeras formas de repressão acabam sendo utilizadas nos processos de ensino. Ferenczi (2011) se ocupa deste questionamento ao refletir sobre os processos educativos.

Se considerarmos o número elevado e sempre crescente de pessoas atingidas por essas doenças, parece desejável considerar, nem que seja apenas com um objetivo profilático, a possibilidade de uma reforma pedagógica que permitiria evitar o emprego de um mecanismo psíquico tão frequentemente nocivo: o recalçamento de ideias (FERENCZI, 2011, p. 42).

Já Zulliger apresentava em seu trabalho a atenção mais voltada para a reflexão a respeito das possibilidades de capacitação e preparo de professores, no sentido de objetivar que – via esclarecimentos psicanalíticos – os docentes se tornariam capazes de realizar uma espécie de psicoterapia psicanalítica com seus alunos. Dedicando seus estudos à melhoria da prática docente no que se refere à compreensão e o entendimento do funcionamento infantil no que se refere aos aspectos emocionais e subjetivos.

Hans Zulliger é, sem dúvida, o representante mais popular da pedagogia psicanalítica, da qual a revista com o mesmo nome é o lugar de elaboração. Distingue-se pelo estilo ágil e imaginativo como relata a sua prática; seus numerosos estudos de casos testemunham sua arte do diálogo e sua profunda compreensão das crianças, sozinhas ou em grupo, assim como de seus jogos e brincadeiras. Ele pressentiu a força terapêutica do meio educativo onde o mestre é um mediador entre o Eu pulsional das crianças e os valores culturais (MIJOLA, 2008, p. 1991).

Em Pfister, entramos em contato novamente com uma proposta psicanalítica voltada também para a figura do educador, porém, nesta perspectiva, a finalidade encontra-se em familiarizar este profissional com importantes elementos da Psicanálise, tais como as pulsões e suas dinâmicas, a existência e as consequências dos aspectos inconscientes da mente e também com as fases do desenvolvimento psicosssexual propostas por Freud.

O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexualmente excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um mundo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa (FREUD, 1905a/1996, p. 124).

Anna Freud (1948) elabora uma linha de raciocínio na qual destaca o papel da repressão nos processos educativos e atribuindo à figura docente certa postura analítica, a fim de conciliar na prática pedagógica o ensino e uma espécie de profilaxia para os traumas e sofrimentos psíquicos.

La misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados por el psicoanálisis consistiría, precisamente, en hallar un término medio entre ambos extremos, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos (FREUD, 1948, p. 94).

A herdeira de Freud chega, inclusive, a fundar uma instituição de ensino para crianças pautada nos preceitos psicanalíticos, visando a implementação de uma prática de ensino que além de respeitar as características da infância, almejava um crescimento mais saudável e menos “traumático” para estas crianças (ROUDINESCO, 2005).

Temos no início deste percurso, portanto, uma perspectiva orientada para que os saberes advindos da Psicanálise poderiam auxiliar na compreensão das vicissitudes das práticas educativas basicamente de duas formas:

- Na reflexão sobre a repressão e suas consequências (tanto para a aprendizagem, quanto para o psiquismo), o que em teoria seria capaz de potencializar a eficácia do ensino simultaneamente ao cuidado com a subjetividade de quem aprende, minimizando o risco de traumas e/ou o desenvolvimento de sintomas;
- Na postura docente pautada em preceitos e condutas psicanalíticas, que possibilitariam uma melhor condução, por parte do educador, dos processos educativos, na medida em que o professor seria capaz de identificar em seus alunos elementos essenciais de suas dinâmicas inconscientes e, com isso, propor maneiras mais eficientes de lidar com os entraves do cotidiano em instituições de ensino.

Vale lembrar que uma atitude psicanalítica deste nível demanda – principalmente por parte do docente – que ele apresente um alto grau de consciência acerca do funcionamento de seu aparelho psíquico e dos conteúdos inconscientes potencialmente envolvidos em sua prática. Tal conhecimento decorre de tempo considerável no papel de paciente em um processo analítico, o que talvez não seja possível para a grande maioria dos docentes.

Em um segundo momento, Filloux (2002) aponta que questões relacionadas às intercorrências do cotidiano escolar passaram a ser vistas de uma perspectiva psicanalítica, o que significa que a reflexão acerca das

ocorrências em instituições de ensino levava em consideração aspectos transferenciais e contratransferenciais envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem. Ou seja, a tentativa inconsciente por parte de alunos e professores de reviver (ou mesmo “passar à limpo”) aspectos e experiências afetivas advindas da situação edípica, também se faz presente no ambiente escolar, inclusive na relação professor-aluno. Desta forma, afetos e demais elementos passionais cuja origem remonta dos primeiros anos de vida são depositados e atribuídos (de maneira inconsciente) a professores, alunos e demais funcionários envolvidos no funcionamento das diversas instituições de ensino.

Ao debruçar-se sobre o ato de educar, a psicanálise, munida de suas lentes, verá uma outra criança, diferente daquela que a modernidade se habituou a ver com as lentes imaginárias ou ideológicas que nos foram colocadas ao rosto por injunções sócio-políticas. Essa criança que a modernidade vê é também aquela que o educador, que se encontra então despistado, já que a criança que lhe disseram que devia ensinar não corresponde àquela que ele vê diante de si (KUPFER, 2013, p. 36).

A subjetividade do professor, em sua dimensão passional, também passa a ser levada em consideração, ampliando as possibilidades de entendimento sobre as dificuldades e conflitos que se manifestam nas mais diversas etapas dos processos de ensino e aprendizagem.

Encerrarei com outra inferência, desta vez uma inferência importante não para a teoria da educação, mas para a condição daqueles que estão empenhados na educação. Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteiriços e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho (FREUD, 1923/1996, p.162).

Ainda assim, as contribuições que a Psicanálise pode oferecer para a prática docente esbarram na (im)possibilidade de o professor estar em processo de análise. Embora os fenômenos transferenciais possam ocorrer em todas as relações interpessoais, é preciso de horas no divã – além de considerável conhecimento teórico – para que seja possível identificar e, o que é muito mais complexo e exige certo grau de habilidade, manejar estes fenômenos de maneira a minimizar situações conflituosas e indesejáveis em

pró da potencialização e fortalecimento de objetivos preestabelecidos – no caso das práticas educativas, uma melhora na qualidade do ensino e das relações dela derivadas.

Em uma terceira forma destas tentativas de aproximação entre Psicanálise e Educação, as instituições de ensino – principalmente as escolas – passaram a ser o foco da perspectiva psicanalítica de compreensão de mundo. A análise destas instituições no que tange seu funcionamento, seus valores, as hierarquias por elas apresentadas, além das organizações e rotinas, traria elementos para que fossem compreendidos diversos fenômenos e, por conseguinte, capacitaria o docente para lidar com estes acontecimentos. Vista de uma maneira macro, as instituições de ensino, enquanto grupos organizados com regras e posturas definidas, trariam diversas informações sobre seu funcionamento e sobre as leis (inclusive no âmbito inconsciente) que regem seu cotidiano.

Finalmente, em um momento mais próximo de nossos dias, temos as influências exercidas pela Psicanálise em pesquisas sobre as práticas educativas e suas vicissitudes. Sendo assim, o dia a dia das instituições de ensino é observado e problematizado tanto pela Psicanálise quanto pela Pedagogia e ambas as áreas do conhecimento oferecem sua parcela de contribuição na leitura e na busca de compreensão de fenômenos que se ligam de maneira direta ou indireta às práticas educativas, tais como as diversas expressões de violência, indisciplina e desinteresse com as quais entramos em contato na medida em que nos aproximamos de profissionais e pessoas envolvidas nestes eventos, além do considerável número de notícias a este respeito.

Lançando mão de diversos aspectos da teoria psicanalítica, como seria possível a interpretação de determinados acontecimentos no cotidiano das instituições de ensino e suas práticas? Estas intercorrências não nos forneceriam elementos para refletir sobre os desdobramentos das estratégias pedagógicas e sobre a organização sociocultural a partir da teoria freudiana? É neste caminho que este trabalho pretende seguir. Levando em consideração os acontecimentos inerentes ao ambiente escolar, busca-se identificar que tipo de reflexões podemos fazer a partir dos pressupostos da Psicanálise. Antes de intentarmos responder a estas inquietantes questões, faz-se necessário a

realização de consultas a duas importantes referências sobre esta temática, elaborando um levantamento sobre os escritos de duas autoras de referência no assunto, Millot (2001) e Kupfer (1997/2013).

1.3 Millot: Reflexões sobre a (in)viabilidade do diálogo entre Psicanálise e Educação

Autora de reconhecida importância nas questões relacionadas à aplicação da Psicanálise ao campo da Educação, Millot (2001) inicia sua reflexão acerca da relação entre Psicanálise e Educação na obra *“Freud Antipedagogo”* (2001) na qual afirma que a temática da educação não figura como preocupação principal nos escritos freudianos; ainda assim, sua produção bibliográfica fornece elementos fundamentais para a reflexão sobre os processos educativos, seja em âmbito escolar, familiar ou social. Desta forma, figuram entre as contribuições – diretas e indiretas – de Freud, suas reflexões acerca da importância dos fatores inconscientes para a compreensão da realidade e das condutas das pessoas.

A multiplicidade das manifestações do tabu, que levaram às tentativas de classificação que já tive ocasião de mencionar, ficam reduzidas pela nossa tese a uma única unidade: a base do tabu é uma ação proibida, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente (FREUD, 1913/1996, p. 27).

Sendo assim, as questões inerentes ao desenvolvimento psicosssexual humano, suas reflexões acerca da sociedade e a importância atribuída por Freud às relações transferenciais, oferecem contribuições relevantes para o entendimento dos mais diversos fenômenos humanos, inclusive os correlacionados à educação.

De maneira direta, Freud faz poucas referências à educação (FREUD, 1923/1996), mas sua obra é repleta de elementos que nos auxiliam a compreender e refletir sobre questões eminentemente pedagógicas, desde o rendimento escolar do aluno, até as relações extramuros oriundas das vivências escolares. Portanto, este potencial reflexivo intrínseco à Psicanálise comporta inúmeras possibilidades de (re)leitura dos ambientes escolares e

acadêmicos.

A perspectiva defendida por Millot em sua obra (2001) sustenta a impossibilidade de uma aplicação direta – vale enfatizar: direta – da Psicanálise no contexto educacional, visto que o objetivo de ambas as práticas se caracterizam por elementos e práticas opostas. Identificamos na Psicanálise o objetivo de colocar o indivíduo em contato com seus conteúdos inconscientes e, para tanto, trabalha com a redução da censura e com a percepção de ambivalência de sentimentos e de inúmeros conflitos pulsionais.

O essencial do desenvolvimento psíquico do indivíduo escapa, por existir o Inconsciente, a qualquer tentativa de domínio. O saber do Inconsciente adquirido na experiência psicanalítica não pode ser aplicado pela pedagogia porque, embora a psicanálise esclareça os mecanismos psíquicos em que se funda o processo educacional, tal esclarecimento não aumenta o domínio sobre esse processo (MILLOT, 2001, p.156).

Já a Educação apresenta por finalidade possibilitar que o indivíduo fique no controle de seus impulsos (paixões, pulsões), e para isso lança mão de diversas estratégias e práticas que não raro negam ou ignoram significativos elementos subjetivos. Tal “sacrifício” se justifica no intuito de que o sujeito possa se tornar cidadão (membro significativo de uma organização social produtiva e consumidora) que, em muitos casos, não é capaz de questionar diversos valores e condutas por esta sociedade construídos e retroalimentados, tomando como certo e inquestionável um grande número de práticas. Millot 2001:

[...] julga ser impossível essa aplicabilidade, pois reconhece que as ideias dessas áreas são opostas: o inconsciente e o que os psicanalistas desejam desvendar para descobrir os males que transparecem no ser humano e ajuda-los a resolvê-los, enquanto os educadores desejam, na verdade, esconder este inconsciente – ou mesmo negar sua existência – para que o ego do aluno seja moldado sem perturbação (MOURA; SILVA, 2009, p.272).

Vale considerar que muitas das manifestações do inconsciente em sala de aula são acompanhadas de barulhos, confusões e uma série de outros elementos que interferem na ordem da classe e, conseqüentemente, dificultam a transmissão do conhecimento. Sendo a escola um local cuja finalidade primeira consiste em apresentar ao seu público boa parte do conhecimento

acumulado pela humanidade, certo grau de ordem é necessário, e para isso, o interesse deve ser despertado.

Ainda assim, o entendimento que Millot (2001) apresenta sobre a “antipedagogia” inerente à Psicanálise parece não descartar o potencial contido na teoria freudiana para releituras e novas possibilidades de compreensão dos elementos envolvidos nos processos educativos, inclusive aqueles cuja manifestação nos assusta pela violência e intensidade. Ao levar em consideração e chamar a atenção para a existência de elementos inconscientes nos indivíduos e suas condutas, e mesmo não oferecendo práticas interventivas diretas para as problemáticas da Educação, a Psicanálise esboça uma outra via para a leitura das situações derivadas das práticas de ensino e aprendizagem e suas intercorrências. Na visão de Millot (2001), enquanto a Psicanálise reduz o grau de censura ao qual o sujeito se encontra submetido, a Educação – para atingir sua finalidade de transmissão de conhecimento – acaba por fazer a manutenção desta mesma censura.

Mas mesmo partindo desta visão, assumir a existência de certo grau de censura nos processos educativos possibilita pensar que existe algo a ser “controlado” que o aluno, sozinho, não parece ser capaz de fazer. Neste momento, a Psicanálise oferece elementos para compreender as razões destas dificuldades, assim como a importância destes processos para a constituição da subjetividade do sujeito. Não se trata de uma apologia à censura, nem tão pouco de sua abolição. Trata-se das reflexões que podem ser feitas, a partir da Psicanálise, das necessidades, dos graus e das consequências deste tipo de cerceamento. Em uma época que muito se fala de crise na educação, a contribuição da obra de Freud para a reflexão sobre o contexto educativo se torna, para muitos, óbvia.

Violência, apatia, falta de interesse/motivação e indisciplina não seriam os “sintomas” dos quais padecem nossas instituições de ensino? O que estes sintomas teriam a dizer sobre o funcionamento destas instituições, sobre suas práticas e sobre o contexto social no qual elas estão inseridas? Que leitura a Psicanálise pode fazer destes eventos? Em suas investigações acerca dos sintomas de suas pacientes, o que Freud apresenta desde o começo (GAY, 2010) é a importância de olhar para o sintoma para descobrir a sua causa e o que ele quer dizer ao invés de simplesmente tentar eliminá-lo. No que diz

respeito à investigação realizada neste trabalho, pode-se dizer que os ditos sintomas da crise na Educação não foram eliminados por mais que se tentasse, sendo assim, nos resta a opção de olhá-los com atenção e verificar o que eles têm a nos dizer a respeito não só de alunos e professores, mas também acerca das instituições e da sociedade da qual fazem parte.

O aluno é bagunceiro? Tirá-lo da sala de aula é uma opção que resolve o problema a curto prazo. Entender o que ele quer expressar com esse tipo de comportamento já é mais complexo e exige mais tempo além de um número maior de profissionais. Atribuir ao professor – além da função de ensinar – funções de continência, e ciência em como lidar com o aluno que exige mais trabalho e interfere na dinâmica da sala não parece ser a solução. Não se pode esquecer que a figura do docente possui funções bem específicas inerentes à sua formação e ao papel que desempenha na sociedade. “A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste” (AQUINO, 1998, p.12). Professores melhor preparados, com sua função reconhecida tanto social como financeiramente, até teriam a disponibilidade de identificar as entrelinhas comunicacionais presentes nos atos de indisciplina e desinteresse, mas precisariam ser auxiliados por outros profissionais para que a intervenção fosse coerente, saudável e efetiva para todos. Desta forma, a necessidade de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, e outros tantos mais profissionais se faz evidente.

Em instituições de ensino, todos os envolvidos se encontram diretamente ligados às condições de hierarquia, normas de conduta, valores, posturas e exigências. Tais questões, importantes para os processos de formação do sujeito, não eliminam aspectos contraditórios a estes mesmos elementos.

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações e relacionamentos amorosos inibidos em sua finalidade, daí a restrição à vida sexual e daí, também, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, mandamento que é realmente justificado pelo fato de nada mais ir tão

fortemente contra a natureza original do homem. A despeito de todos os esforços, esses empenhos da civilização até hoje não conseguiram muito (FREUD, 1930/1996, p. 70).

Não raro, estes aspectos de contestação (revolta contra as hierarquias e valores, por exemplo) são ignorados ou desconsiderados, o que não significa que estes mesmos aspectos cessem de existir e de fazer parte da subjetividade dos envolvidos direta ou indiretamente nas práticas educativas. De acordo com o saber psicanalítico, existe uma tendência em reprimir e/ou recalcar aquilo que nos incomoda, o que não se mostra suficiente para silenciar o inconsciente e apaziguar seus conflitos, de forma que seus conteúdos continuam a buscar maneiras, mesmo que indiretas, de expressar seus conteúdos.

Encontramos, no processo civilizatório, uma série de exigências que são feitas ao sujeito para que ele possa pertencer ao grupo sem colocar em risco sua organização. Entretanto, não se pode negar certa incompatibilidade entre os desejos presentes na constituição humana e as demandas (e limites) à expressão destes desejos. Mas cabe perguntar se seria essa incompatibilidade entre o que o sujeito deseja e as exigências da vida em grupo suficientes para explicar os conflitos dos quais o homem padece?

A concepção de um antagonismo simples entre a sexualidade do indivíduo e a civilização merece ser revista, já que o conflito é sobretudo intrapsíquico. A contradição entre o biológico e o sexual no ser humano é talvez, pelo contrário, fonte da própria existência da civilização, embora não se possa excluir a hipótese de que a civilização seria responsável pela desnaturalização da sexualidade humana (MILLOT, 2001, p.23).

Em tenra idade, o sujeito já introjetou – via figuras parentais – certos valores e normas de conduta. Estes elementos permanecem em seu psiquismo e influenciam em seu posicionamento dentro do grupo. A Psicanálise coloca que o simples fato de cogitar uma ação ou pensamento conflituoso já causa no sujeito mal estar e culpa, de modo que, mesmo sendo compartilhados em sociedade, os valores internalizados exercem uma pressão mais imediata e significativa no psiquismo do sujeito. Ao mesmo tempo que sente a força de seus desejos agindo, o sujeito busca maneiras de conter esta força a fim de não sucumbir pela culpa ou demais consequências danosas que possam vir a

aparecer. Mas “a supressão das pulsões poderosas na criança através de coerção por meios externos não conduzem nem ao desaparecimento das pulsões, nem ao seu domínio. Conduz ao recalque, que predispõe a futuras enfermidades” (MILLOT, 2001, p.26). Tendo em vista este encadeamento de ideias, a questão relevante para a reflexão sobre as relações entre as expressões (ou não) das pulsões em ambientes escolares não seria a possibilidade de conter ou não estas pulsões, visto que estas parecem ser onipresentes, mas sim procurar direcionar a força destas pulsões para finalidades úteis – ou ao menos inofensivas – para a vida em sociedade e para a integração mental do sujeito frente às demandas da realidade e de diversas práticas educativas.

Enquanto recalcar implica (grosso modo) em “jogar para baixo do tapete” de maneira inconsciente a energia do afeto dos objetos a ele relacionados, sublimar traz a ideia de utilizar esta mesma energia de maneira útil para a sociedade e para o sujeito.

Freud, ao longo de toda a sua obra, recorre à noção de sublimação para tentar explicar, de um ponto de vista econômico e dinâmico, certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa, de forma manifesta, um objetivo sexual: por exemplo a criação artística, a investigação intelectual e, em geral, atividades a que uma dada sociedade confere grande valor. É numa transformação das pulsões sexuais que Freud procura a causa última destes comportamentos (LAPLANCHE, 2012, p.495).

A educação possibilita ao sujeito perceber que existe algo nele que necessita de certo grau de controle e de certa parcela de restrição, controle este que pode vir do conhecimento e da aplicação desta energia para fins úteis à médio e longo prazo. No contexto atual (POSTMAN, 2002), médio e longo prazo parecem não fazer parte da perspectiva da maioria das pessoas, fazendo com que o adiamento de formas imediatas de satisfação seja impensável. “Ora, uma moção sexual recalçada se torna inutilizável culturalmente: o recalque se opõe à sublimação, além de mobilizar, para se manter, grandes quantidades de energia” (MILLOT, 2001, p.29). O modelo dinâmico do funcionamento psíquico traz consigo a noção de energias que fluem pelo aparelho mental e que, portanto, provocam seu funcionamento (MIJOLA, 2008). Ao se deparar com situações conflitivas, a mente precisa efetuar uma escolha sobre onde irá

dispender sua energia a fim de manter-se em um funcionamento minimamente integrado. Desta forma, em alguns momentos a libido deve se fixar em objetos outros que não os eminentemente sexuais, sob o risco de que – caso esta prática não se efetive – ocorra uma desintegração do ego e/ou uma significativa perturbação da organização do grupo.

Permanentemente, o sujeito negocia com o meio (mesmo que não se dê conta disso) a viabilidade da satisfação de suas pulsões, mas devemos lembrar que estas pulsões (de vida e de morte) são, em si, contraditórias e irreconciliáveis, fazendo assim com que o sujeito padeça independentemente das demandas e possibilidades que a sociedade lhe apresenta.

Quando, com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada às nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; quando, com crítica impiedosa, tentamos pôr à mostra as raízes de sua imperfeição, estamos indubitavelmente exercendo um direito justo, e não nos mostrando inimigos da civilização. Podemos esperar efetuar, gradativamente, em nossa civilização alterações tais, que satisfaçam melhor nossas necessidades e escapem às nossas críticas (FREUD, 1930/1996, p. 72).

Neste ponto, podemos nos apoiar para afirmar que o sofrimento psíquico é condição da existência humana devido a nossa configuração pulsional. Se por um lado Eros nos impele a movimentos de construção, por outro, de maneira simultânea, Thanatos faz força para que o “grau zero” de tensão seja reestabelecido. Sendo assim, independentemente do modo pelo qual o sujeito é educado, este conflito (e seus desdobramentos) se fazem presentes.

[...] os resultados da investigação analítica sobre o processo de desenvolvimento da criança iluminam as vias de influência exercidas pela educação. A Psicanálise se vê em condições, assim, de revelar ao educador os princípios de seu poder – e talvez, com isso, de incrementá-lo –, ao mesmo tempo em que se encontra capacitada para mostrar-lhe seus erros, permitindo-lhe desse modo uma ação melhor concertada. Saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz o que se quer: eis a esperança que Freud suscitou (MILLOT, 2001, p.39).

Nota-se, pois, a presença de contribuições possíveis ao campo educativo advindas das leituras freudianas. Vale ressaltar que consistem em reflexões oriundas da apropriação teórica que a Educação, a Pedagogia e a

própria Psicologia podem fazer do entendimento de sujeito proveniente da Psicanálise, e isto difere de uma visão na qual é defendida uma aplicabilidade direta das descobertas clínicas de Freud em sala de aula. A ideia desta “esperança” se mantém ao longo deste trabalho, na perspectiva de que a teoria psicanalítica e as práticas educativas possam se auxiliar mutuamente, acreditando que dos métodos educativos não podemos nos beneficiar suficientemente caso não sejam levados em consideração aspectos pulsionais (e por que não passionais?) presentes nos sujeitos. O que entra em discussão neste trabalho não é a eficiência ou não da pedagogia psicanalítica proposta por Anna Freud (1948), e muito menos a noção trazida por Freud e retomada por Millot (2001) de que os processos educativos não podem se beneficiar dos conhecimentos da Psicanálise. De modo que o que se pretende sustentar neste trabalho é que não olhar para o inconsciente e suas vicissitudes (mesmo sabendo que não se poderá desvendá-lo e controlá-lo completamente), é um erro tão grave quanto o erro edípico de tentar fugir do destino (SÓFOCLES, 2005).

Por mais que seja resistente no que se refere à aplicação da Psicanálise no campo da Educação, Millot (2001) nos deixa importantes contribuições para que possa ser feita – de uma maneira diferente da que ela relata em sua obra, mas ainda assim de modo relevante – uma reflexão psicanalítica acerca dos processos educativos. Da possibilidade de enxergar o sujeito como subjetividade constituída por elementos construtivos e destrutivos, as práticas educativas podem trabalhar com estudantes e corpo docente de uma maneira mais global, contemplando suas características afetivo-emocionais, além de levar em consideração (como é de costume) suas capacidades cognitivas e perceptivas. No ambiente escolar, o profissional em psicologia seria capaz de auxiliar a equipe docente a metabolizar os aspectos mais primitivos das manifestações inconscientes de seus alunos e de si mesmos, para que estes elementos não interfiram tanto – visto que sempre estarão agindo de forma mais ou menos direta – nas práticas pedagógicas. Longe de objetivar impedir a manifestação de aspectos inconscientes, uma equipe multidisciplinar nas instituições de ensino poderia auxiliar no manejo de conflitos e de situações diversas (e adversas) presentificadas nos ambientes de ensino, o que poderia

proporcionar práticas educativas mais eficientes e coerentes com a realidade que estamos inseridos e com a subjetividade dos envolvidos.

Cabe à educação tentar resolver as eventuais contradições entre os seus respectivos fins. Encarregada antes de mais nada de levar a cabo a aculturação do pequeno sujeito no âmbito de uma ética que dê seu lugar ao indivíduo, a educação não pode considerar apenas os fins sociais (MILLOT, 2001, p.51).

Neste contexto, é possível depurar da escrita da autora a importância de que os aspectos inconscientes (inclusive os destrutivos) sejam levados em consideração quando nos dedicamos a estudar quaisquer fenômenos advindos da realidade educacional. Uma visão menos ingênua, e também mais ética, sobre a configuração da subjetividade humana pode indicar novos caminhos tanto para a melhoria da qualidade das relações interpessoais em ambientes de ensino, como também possibilitaria novas estratégias no que se refere à transmissão e construção do conhecimento.

1.4 A Transferência em Questão

Outra autora de referência para pensarmos sobre Psicanálise e Educação é Maria Cristina Kupfer. Em uma de suas obras (1997), a autora busca elucidar os aspectos transferenciais e contratransferenciais presentes na relação professor-aluno. Além disso, demonstra a importância da triangulação edípica e seus desdobramentos para os processos de ensino e aprendizagem. Inicia, pois, sua reflexão salientando a presença de aspectos inconscientes também no contexto educacional, ideia que é compartilhada ao longo deste estudo. O entendimento proposto pela Psicanálise sobre as relações estabelecidas entre paciente e analista – entendidas como formas de reedição de aspectos da situação edípica – se amplia para as relações entre as figuras que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem formal.

[...] o desejo transfere desejo e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentimento próprio enquanto pessoa. De acordo com isso, o professor deveria se prestar a fazer o serviço de um reservatório em que os alunos viriam beber de seu conteúdo e depois utilizá-lo da forma como lhe aprouverem.

Todavia, a partir do momento que o professor descobre que exerce esse poder diante do aluno, há uma tentação em ministra-lo a seu favor (KUPFER, 2013, p.95).

Vale ressaltar que a linha de raciocínio apresentada por Kupfer se divide em dois momentos distintos: no primeiro, entende que Psicanálise e Educação possuem posturas contrárias e que, portanto, não podem se auxiliar mutuamente no que se refere ao entendimento e melhora dos contextos educacionais. Em um segundo momento, anos mais tarde, a autora revê esta perspectiva e passa a sustentar a aplicabilidade da Psicanálise no campo educativo. Na apresentação de seu livro *Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação* (2013), a autora narra sobre sua mudança de perspectiva:

Não o reli [Freud e a Educação. O Mestre do Impossível]. Tomei a última página, na qual eu me lembrava ter afirmado categoricamente uma posição, e verifiquei que havia mudado de ideia. Pus-me então a buscar o fio que me levara a essa mudança, percorrendo meus textos produzidos neste intervalo (KUPFER, 2013, p.7).

Em sua obra de 1997, *Freud e a Educação – o mestre do impossível*, ainda na apresentação do livro, a autora coloca as mudanças sofridas pelo pensamento freudiano a respeito das práticas educativas, confirmando que, se no início de suas reflexões, Freud acreditava que a educação e a moral sexual dela derivada eram os grandes responsáveis pelo aparecimento das neuroses – e conseqüentemente pelo sofrimento psíquico dos sujeitos,

Não é arriscado supor que sob o regime de uma moral sexual civilizada a saúde e a eficiência dos indivíduos esteja sujeita a danos, e que tais prejuízos causados pelos sacrifícios que lhes são exigidos terminem por atingir um grau tão elevado, que indiretamente cheguem a colocar também em perigo os objetivos culturais (FREUD, 1907/1996, p. 97).

No final de sua vida, o pai da Psicanálise já relativiza este pensamento, compreendendo que uma série de questões relacionadas à formação dos sintomas não podem ser eliminadas apenas pelas práticas educativas, visto que o aparelho psíquico precisa se organizar – de um jeito ou de outro – frente às ambivalências e contrariedades de sua constituição. Nas palavras da autora: “No final de sua vida, contudo, Freud mudou de ideia. Para ele, a educação

sexual, as práticas educativas não repressivas, não garantem que a neurose seja evitada” (KUPFER, 1997, p.7).

Além disso, influenciados pelas ideias de Millot (2001) a respeito da impossibilidade do surgimento de uma educação embasada nos princípios da Psicanálise, muitos psicanalistas – e também educadores – tinham a respeito desta aproximação entre estes dois ramos do conhecimento uma postura cética e desconfiada. Kupfer também aparece como partidária desta ideia no referido estudo, entretanto muda seu posicionamento em sua obra posterior acerca do mesmo tema *Educação para o Futuro - Psicanálise e Educação* (2013). Esta mudança de perspectiva se pauta visto que “O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. (...) É pela educação que um adulto marca seu filho com as marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (KUPFER, 2013 p. 35).

O conceito de transferência é trazido pela autora como peça chave das práticas educativas, pois ajuda a compreender a vinculação (positiva ou negativa) estabelecida entre quem aprende e quem ensina, o que acaba por influenciar na qualidade da aprendizagem e na assimilação do conteúdo a ser aprendido. Por transferência, entendemos o deslocamento de afetos, fantasias, desejos e modelos de relação advindos do passado do sujeito derivados da triangulação edípica e de seus desdobramentos. Tal deslocamento direciona estes elementos para outras pessoas e são vividos nas relações com estas pessoas como se fossem originais desta relação presente e não derivativos de vivências edípicas com as figuras parentais (MIJOLA, 2008). Consistindo, portanto, em repetições de vivências infantis que buscam certo tipo de atualização na figura de pessoas do convívio atual do sujeito (LAPLANCHE, 2012), fazendo com que desejos do passado relacionados às figuras parentais busquem expressão em situações atuais com outras pessoas que não as figuras parentais (ROUDINESCO, 2005).

No princípio de seus estudos, Freud demonstra os fenômenos transferenciais inerentes à situação analítica (FREUD 1910/1996), mas esses também ocorrem em diversas relações, dentre as quais é possível considerar as relações estabelecidas entre professores e alunos. “Assim, um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno

porque é objeto de uma transferência. E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais” (KUPFER, 1997, p.88). Neste trecho, a autora evidencia a importância da transferência nos processos educativos, e este fato nos leva a questionamentos significativos acerca do processo. Primeiramente, sendo a transferência um evento inconsciente – assim como sua complementar contratransferência também o é – a impossibilidade de controle por parte de quem vivencia estes fenômenos pode nos levar a afirmar que, independentemente das estratégias didáticas, dos conteúdos e das práticas educativas utilizadas, a aprendizagem tem como ponto de partida razões subjetivas que pouco são influenciadas por estes elementos na educação.

Nada de estranho neste raciocínio, embora ele não finalize a questão, já que não poder controlar a transferência e a contratransferência não significa, de maneira alguma, ignorar suas existências. “A responsabilidade com solução de compromisso entre o sujeito e seu desejo, é o oposto da culpa neurótica” (KEHL, 2009, p. 31). Desta forma, afirmar a impossibilidade de controlar os fenômenos transferenciais faz sentido, assim como também faz sentido dizer que eles precisam ser olhados e merecem a atenção das pessoas.

Em segundo lugar, ao mesmo tempo que o aluno pode transferir para o professor aspectos positivos oriundos da relação com suas figuras parentais, e essa condição habilita o docente a ter certa influência na aprendizagem de seus aprendizes, o inverso também pode ocorrer, sendo o educador depositário de aspectos negativos derivados das relações edípicas de seus alunos, fato que parece ser suficientemente significativo para instaurar ou incrementar a dificuldade de ensinar determinado conteúdo. Ignorar este fato pode acabar por inutilizar as mais criativas e inovadoras estratégias didáticas, o que conseqüentemente se manifesta nos diversos problemas escolares com os quais temos contato todos os dias. Transferência e contratransferência não explicam, sozinhas, os diversos elementos envolvidos nas práticas educativas, mas sem dúvida compõem o quadro à respeito.

Em terceiro lugar, em nossa sociedade – avessa a limites e frustrações – a figura do professor acaba por herdar os aspectos restritivos e punitivos advindos da situação edípica, com o agravante de que na atualidade estes elementos parecem não serem bem-vindos, tolerados e valorizados pelos pais, o

que acaba por desautorizar o professor em parte do exercício de sua função, ou seja, colocar limites para que seja possível a transmissão do conhecimento não é visto com bons olhos. A figura do docente carrega em si elementos que parecem ter se tornado mal vistos por grande parcela da sociedade, principalmente, pelos pais e responsáveis pelos alunos. Além disso, a desvalorização do trabalho docente acaba por influir negativamente na postura de professores e alunos, o que só contribui para que a problemática fique cada vez mais complexa. Sem retirar a importância dos elementos externos (política, economia, cultura etc) na construção da subjetividade dos sujeitos, compreendemos que, além disso, existe no aparelho psíquico dos envolvidos uma série de demandas – muitas delas contraditórias e inconscientes – que acabam por entrar em ressonância com a realidade externa.

O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas estando ali, ele precisará renunciar a esse desejo (KUPFER, 1997, p.94).

Importante ressaltar que a complexidade envolvida nos mais diversos aspectos das práticas educativas não significa que a função docente seja irrealizável. Na medida em que o professor desfrutar da oportunidade de: a) compreender os aspectos psicanalíticos do funcionamento da mente humana; b) compreender que este funcionamento se aplica tanto para seus alunos quanto para si mesmo; c) ter a oportunidade de utilizar um espaço de sua rotina de trabalho para que seja possível refletir e discutir sobre estas questões e d) receber o apoio e a valorização que necessita das instituições de ensino e da sociedade, a Educação pode ter sua qualidade otimizada, tornando-se menos desgastante para quem ensina e menos penosa para quem aprende. A teoria psicanalítica, portanto, permite (re)pensar a prática docente.

Pode-se dizer, (...) que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho (KUPFER, 1997, p.97).

É possível entender que uma pedagogia psicanalítica é algo distante, visto que técnicas que se apoiem em preceitos da Psicanálise tem sua aplicabilidade questionada em sala de aula, além de apresentarem como pré-condição para sua execução a compreensão da dinâmica inconsciente de alunos e professores. Porém, sustentamos que a Psicanálise pode contribuir muito para a formação do educador, habilitando-o a compreender e a se relacionar com os fenômenos inerentes às práticas educativas de forma mais amadurecida e eficiente, na medida em que leva em consideração a existência do inconsciente e de seus diversos efeitos, inclusive, no campo educacional.

Já nas primeiras páginas de seu livro *Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação*, escrito cerca de 10 anos depois da primeira publicação de *Freud e a Educação, o Mestre do Impossível*, a autora já afirma “ter mudado de ideia” acerca das contribuições que a Psicanálise poderia fazer à Educação, concebendo as práticas educativas de maneira a considerarem a existência de aspectos inconscientes. Fazendo referência às experiências fora do país, Kupfer escreve:

Essas experiências permitem demonstrar na prática que se pode educar de modo psicanaliticamente orientado. Porque visam ao sujeito na criança que aprende, essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educacionais conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo (KUPFER, 2013, p.10).

Cabe ressaltar que um modo de educação psicanaliticamente orientado não significa, de maneira alguma a psicanalização das práticas educativas, ou seja, a leitura dos fenômenos educacionais através do prisma da Psicanálise não possui enquanto objetivo reproduzir técnicas oriundas da clínica em sala de aula, nem tão pouco sugerir que estas técnicas sejam de responsabilidade de docentes. Enfatizamos a Psicanálise enquanto instrumento de reflexão sobre as temáticas educacionais, partindo de conceitos importantes para a primeira que possibilitam reflexões e, conseqüentemente, mudanças na segunda.

A construção de representações de mundo e da própria subjetividade que se percebe na infância trazem consigo inúmeros elementos arcaicos oriundos principalmente da situação edípica (FREUD, 1905a/1996). Frente a

este fato, as vivências escolares também se encontram sob a influência destas vivências precoces e seus desdobramentos inconscientes. Admitir que nas práticas educativas é possível encontrar alguns ecos das vivências experienciadas durante a fase edípica, já torna possível significativas reorientações nas práticas e nas estratégias de ensino, na medida em que antes de entrar em contato com os conteúdos passados pelos professores, os alunos resvalam (de maneira inconsciente) em aspectos afetivos e subjetivos.

A compreensão da existência dos fenômenos de transferência e contratransferência já seria de grande ajuda, visto que ofereceria uma maneira distinta de leitura das relações em sala de aula e de suas implicações.

Comenta-se muito – e até se afirma na legislação educacional – que uma das tarefas da educação escolar é contribuir para a formação da personalidade da pessoa. Sob o prisma da Psicanálise, essa pretensão deve ser relativizada, pois os alicerces do caráter do indivíduo já se encontram firmados quando ele vai pela primeira vez à escola [...] Quando o professor entra em cena na vida da criança, tem diante de si um indivíduo cujos traços fundamentais do ego já estão sedimentados (CUNHA, 2003, p.36).

Neste sentido, é importante compreender o sujeito que aprende não como uma “tábula rasa” ou como um ser cujo psiquismo é completamente maleável, mas sim como um sujeito que já traz de sua casa uma série de vivências – muitas delas inconscientes – que influem de maneira ativa nos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que esta percepção não retira do professor a responsabilidade pelo ensino (acadêmico e/ou social), mas demonstra que caso este ensino não ocorra de maneira satisfatória, uma maior atenção precisa ser dispensada ao aluno que não aprende, visando investigar até que ponto a dificuldade apresentada seria de ordem cognitiva, e até que ponto não seria uma expressão de aspectos inconscientes que precisam ser levados em consideração. Vale ressaltar também que o professor sozinho não pode fazer este tipo de avaliação e que necessita do amparo de uma equipe multiprofissional para que cada especialidade seja capaz de avaliar de maneira global e coerente o que está acontecendo com este aluno.

Partindo do modelo edípico freudiano no qual a criança encontra, desde o início de sua vida, uma figura que desempenha a função materna (cuidados e gratificações) e uma figura que exerce a função paterna (colocar limites nas

gratificações e fazer a criança levar em consideração os elementos da realidade), é possível expandir a reflexão para o contexto educacional, no qual os alunos são convidados – ou empurrados – para o contato com uma série de regras e rotinas que acabam, cedo ou tarde, por frustrar seus desejos (BACHA, 2011). Na insegurança vivenciada pelo contato com a realidade que frustra, os sujeitos se organizam (de diferentes formas, da maneira que podem) para se protegerem e lidarem com esta situação. Sintomas físicos, posturas agressivas, dificuldades em seguir orientações e desempenhar tarefas, podem indicar uma forma de protesto por parte do aluno, resistência por encontrar-se inserido nesta realidade. Ainda nas escolas podemos verificar a presença de uma série destes comportamentos de resistência, que causam, na maioria das vezes, desordens e incidentes relacionados à violência e indisciplina.

Psicanaliticamente falando, estes comportamentos podem (e devem) ser compreendidos pelos membros da instituição e avaliados de modo a ser realizada uma investigação acerca de suas causas e contextos. Ouvir o que estes “sintomas” têm a dizer não significa aceitá-los incondicionalmente, mas sim olhar com atenção para estas manifestações tão presentes no cotidiano escolar e refletir sobre o que de fato elas querem dizer.

Como a autoridade e a disciplina são representadas simbolicamente pelo pai, na própria medida em que o pai é para seu filho sinônimo de regras, de leis, de interdições, de punições, daí se explicam a raiva e o ressentimento dessa (...) por tudo o que venha a ocupar esse lugar de autoridade tal como a disciplina da escola (...) o pai ocupa o lugar de autoridade ao se apresentar como ‘rival’, separando a criança da mãe. Como o rival, o pai puniria e castigaria (CORREA, 2011, p. 794).

Claro que a figura que desempenha a função paterna não traz apenas aspectos negativos e persecutórios, pois ela também contribui para o desenvolvimento da criança, fornecendo amor, proteção e encorajando-a rumo à autonomia. Percebemos, portanto, que a subjetividade e os afetos “trazidos de casa” pelo aluno perambulam pelos ambientes educacionais, o que representa uma faca de dois gumes para os processos educativos: se por um lado podem facilitar as relações e a aprendizagem (via transferência positiva, por exemplo), por outro, quando ignorados, podem atrapalhar tudo o que se refere ao aprendizado.

A aproximação da figura do professor com as imagens parentais via transferência desempenha – a partir do inconsciente dos alunos – influência ativa nas relações estabelecidas e nos processos de aprendizagem (KUPFER, 1997). Neste contexto, uma comunicação a nível inconsciente ocorre, fazendo com que o aluno, diversas vezes sem perceber, projete e transfira afetos oriundos das relações parentais para a figura do docente; este, por sua vez pode acabar reagindo a estes afetos sem perceber, ou seja, contratransferencialmente.

Em suma, tanto o educador quanto o psicanalista devem submeter-se à regra da abstinência que consiste em não desejar por, ou em lugar de, o educando ou paciente. A sublimação, que é a mais desejável saída para as pulsões parciais fora de sua integração na genitalidade, em circunstâncias favoráveis, se efetua espontaneamente (MILLOT, 2001, p.53).

Esta regra de abstinência só faz sentido para quem dela possua mínimo conhecimento e reflexão teórico-prática. Além disso, esta comunicação transferencial-contratransferencial, quando não trazida para a esfera consciente das relações, pode dificultar e muito os processos de aprendizagem e influir no tipo de vínculo estabelecido nas relações. “a desobediência ao professor comporta a revolta da criança contra a autoridade que ele simboliza, cuja matriz são os pais” (CORREA, 2011, p. 796). E talvez esteja aí uma das possibilidades de reflexão propostas pela Psicanálise. Quem seriam estes pais, tanto objetiva quanto subjetivamente? Ainda assim, a identificação dos afetos transferenciais demanda outras habilidades de manejo clínico que não cabem em sala de aula, sem contar o tempo que este tipo de abordagem exige.

Portanto, a título de organização do presente estudo, ficaremos, por hora, com a constatação da existência de fenômenos transferenciais também em ambientes educacionais.

Diversas são as maneiras de vivenciar a transferência/contratransferência e expressar seus efeitos, visto que cada sujeito carrega em si as particularidades de sua história de vida, de sua estrutura e de sua dinâmica de personalidade. Kupfer (1997) sustenta que o docente necessita de grande preparo e esforço para que possa transmitir os conteúdos escolares/acadêmicos para os alunos; esforço duplo, na medida em

que precisa dar conta de sua própria subjetividade além de organizar tecnicamente o conteúdo a ser ensinado a seus alunos.

Se a escola contemporânea tem-se apresentado cada vez mais como um espaço de confrontos que em muito ultrapassam aqueles relativos ao embate intelectual/cultural, é possível supor, então, que seu âmbito (...) padeça de uma certa ambiguidade, ou ineficácia, por parte daqueles que a fazem cotidianamente. Trata-se, sem dúvida, de uma crise, ao mesmo tempo paradigmática e ética (AQUINO, 1998, p. 16).

Transmitir o conhecimento para pessoas que não o possuem exige uma grande capacidade de síntese e amplo conhecimento do assunto, assim como a habilidade para lidar com imprevistos e flexibilidade para adequar exemplos e linguagem aos diferentes ouvintes. Deste modo, enquanto ministra sua aula, o docente se desdobra para lidar com uma série de eventos, dentre os quais ser alvo de uma série de afetos e pensamentos dos quais – apesar de não ter acesso direto – interferem na apreensão do conteúdo e na exposição do mesmo. Das formas mais diversas e peculiares, os alunos projetam estes afetos na figura do docente e se vinculam com alguma parte do que está sendo dito por ele, buscando integrar estes dados em suas estruturas cognitivas. Vale lembrar que estes dados estão misturados às mais diversas facetas da subjetividade de cada um, o que de maneira indireta influencia a apreensão das matérias e o grau de (des) prazer inerente a cada uma delas.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (KUPFER, 1997, p.100).

Pelo fenômeno da transferência, uma abertura comunicativa entre professor e aluno se estabelece, porém, é necessário identificar qual é o viés desta abertura; se pelo amor, pelo ódio ou pelo desejo de conhecimento, para que assim o emissor da comunicação possa lidar melhor com a reação de seu público e também modular sua fala em função de algumas – visto que a totalidade é impossível – vicissitudes de seus ouvintes. Dando continuidade ao raciocínio:

Se um professor souber aceitar essa ‘canibalização’ feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via de transferência, o aluno ‘passará’ por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1997, p.100).

A identidade da figura do docente tem passado por uma crise no que se refere a valores, papéis e possibilidades de atuação e reconhecimento, deste modo, talvez este tipo de “canibalização” ao qual se refere o texto possa provocar sentimentos de esvaziamento e insegurança por parte do professor, o que pode acabar por influir em sua desenvoltura em sala de aula. Além deste fato, tomar posse do saber é algo que demanda esforço e investimento, e que só pode acontecer na medida em que as partes envolvidas consigam dispor de energia suficiente para se relacionarem com o objeto do conhecimento e com os procedimentos envolvidos para que tal aprendizagem ocorra. O focar a atenção, a capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos e a habilidade de selecionar as informações necessárias demandam do sujeito o desenvolvimento de uma série de habilidades. A reincidência de situações que exigem do aluno posturas mais focadas e amadurecidas podem torná-lo mais habilidoso no desempenho de funções necessárias à organização e à construção do pensamento.

Sob o modo de ver de alguns estudiosos da Psicanálise e sua possível articulação com a Educação, dentre os quais Millot e Kupfer, a aplicação da teoria freudiana no contexto escolar seria limitada e até mesmo incompatível.

Desde Catherine Millot (1992) e Maria Cristina Kupfer (2005), que se baseiam nas obras de Sigmund Freud para dissertar sobre uma possível relação entre a Psicanálise e a educação, segue-se a resolução de que educação e Psicanálise seriam incompatíveis, já que a primeira visa a ordem e à estabilidade e a segunda tem como base a ideia do inconsciente, indomável e cheio de instintos selvagens (MOURA; SILVA, 2009, p. 271).

No presente estudo, faremos uma reflexão acerca desta – ao nosso ver, aparente – incompatibilidade entre a Psicanálise e a Educação. Se pensarmos no que tange os objetivos de cada uma das ciências, temos dentre os atributos das práticas educativas a adaptação do sujeito para a vida em sociedade por

via do desenvolvimento de determinadas características e pelo controle – seja via repressão, seja via sublimação – de uma série de instintos (entendidos como expressões das pulsões de vida e de morte). Já sob a égide psicanalítica, temos, é verdade, uma grande parcela inconsciente, indomável e desconhecida; mas não seria uma das tarefas da Psicanálise chamar a atenção dos sujeitos para estes aspectos? E ao perceberem e se responsabilizarem por estes aspectos inconscientes não estariam estes mesmos sujeitos melhor preparados para desenvolverem suas potencialidades e (com) viverem em sociedade? (KEHL, 2009).

Sem desconsiderar as ideias que defendem a impossibilidade da relação entre Psicanálise e Educação, propomos uma mudança de perspectiva onde a Psicanálise:

I – Possibilite reflexões importantes acerca dos processos educativos e seus envolvidos;

II – Ao permitir ao sujeito acesso, mesmo que parcial e indireto, a seus conteúdos inconscientes, o habilitamos para lidar com a realidade de maneira menos ingênua;

III – Coloque a responsabilidade pelo sucesso/fracasso do aprendizado em todos os envolvidos no processo; sem propor receitas ou fórmulas mágicas.

Por mais que exista a diferença entre as práticas psicanalíticas e pedagógicas, o corpus teórico da Psicanálise possibilita percepções e leituras acerca dos fenômenos educacionais e seus derivados, o que reafirma o potencial transformador da teoria psicanalítica. Neste trabalho, a proposta não consiste em aplicar técnicas psicanalíticas em docentes, alunos ou instituições, visto que tais práticas exigem um *setting* específico e um contexto outro que não o cotidiano escolar (ZIMMERMAN, 2008). Consiste, porém, em propor um olhar mais sincero com relação ao homem e à subjetividade que o constitui, composto por elementos bons e maus, contraditórios entre si e concomitantes na busca de expressão consciente.

[...] não seria melhor (...) levar os educadores a reconhecerem, pelo contato com a psicanálise, a existência desse instinto que guarda a causa dos problemas mais diversos do ser humano e descobri-lo, para, quem sabe aprenda por meio da descoberta como resolver os problemas comportamentais ou de dificuldade de aprendizagem?

Nesse sentido, acreditamos que a Psicanálise seria fundamental para a educação (MOURA; SILVA, 2009, p.272).

Munidos desta percepção, dedicar nossa atenção às práticas educativas e seus desdobramentos pode apresentar novas maneiras de compreender fenômenos tão recorrentes no cotidiano educacional como as diversas expressões de violência, indisciplina e desmotivação. Antes, entretanto, faz-se necessária uma breve exploração acerca de alguns conceitos muito caros para a Psicanálise e para a Filosofia, dentre os quais o conceito de Paixão não poderia ficar de fora. Tal reflexão será o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

AS PULSÕES PSICANALÍTICAS E AS PAIXÕES FILOSÓFICAS: A VIABILIDADE DA APROXIMAÇÃO DESTES CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REFLEXÃO DOS FENÔMENOS EDUCACIONAIS

Sem dúvida, o estudo do assunto nos impele a rever o significado de alguns conceitos ao longo do tempo, explorando como eles vêm sendo utilizados no âmbito da Filosofia e da Psicanálise – não nos esquecendo, é claro, das reflexões filosóficas inerentes aos escritos freudianos. Tal revisão tem por intuito minimizar possíveis mal entendidos acerca dos significados presentes em cada conceito, o que ao longo da tese possibilitará ao leitor um entendimento mais claro sobre a linha de raciocínio aqui esboçada. Filosofia e Psicanálise buscam a compreensão e o entendimento de diversos fenômenos que se relacionam, de maneira mais ou menos direta, com as características da condição humana. Vale dizer que ao longo de seus escritos, Freud ocupou-se de temas e reflexões de natureza filosófica (GAY, 2010) e, além disso, suas descobertas na prática clínica também acabaram por influenciar diversas áreas do conhecimento, das artes e também da Filosofia. A título de ilustração, o termo pulsão só aparece no campo filosófico na França por volta do ano de 1625, porém, ganha representatividade na Psicanálise após a publicação dos escritos freudianos em 1905 (ABBAGNANO, 2012).

Sabemos que o fato de possuírem objetos de estudo que se aproximam não garante uniformidade na maneira de lidar com as questões deles derivadas, sendo assim, esta revisão conceitual se mostra necessária. Interessante notar que a existência de apropriações dos termos filosóficos/psicanalíticos feitos pela linguagem e pela cultura leiga, que muitas vezes influenciam o entendimento popular de determinados assuntos acabam, vez por outra, sendo tomados como verdadeiros e servindo de ponto de partida para as mais diversas discussões. Por se tratar de um trabalho acadêmico, este âmbito da exploração ficará de fora, mas vale salientar que considerável parcela dos envolvidos nas práticas educativas (alunos, familiares e por certo alguns professores) tem uma tendência a ficar com as definições populares, o que pode incorrer em mal entendidos. No presente estudo, na medida em que

focarmos nossos esforços na construção e compartilhamento de significados de alguns termos muito caros tanto à Filosofia quanto à Psicanálise, esperamos que estes equívocos não ocorram. Além disso, importantes pressupostos filosóficos e psicanalíticos serão evidenciados, visto que balizam nossa linha de raciocínio no presente exercício de escrita.

Para este estudo, será feita uma investigação acerca dos termos Inconsciente, Paixão e Pulsão dentro da teoria psicanalítica, além da exploração do conceito de Paixão na Filosofia, principalmente em Aristóteles e Platão, entendendo que estes pensadores apresentam contribuições importantes tanto para a história da Filosofia como para a construção do presente estudo, ao passo que se deparam com questionamentos afins e desenvolvem linhas de raciocínio capazes de auxiliar no desenvolvimento desta tese. Sendo assim, a opção por estes filósofos se baseia nas contribuições que cada um deles pode dar para o percurso intentado pelo presente estudo.

Iniciando pelas contribuições de Platão acerca das paixões e suas manifestações, é possível encontrar uma divisão – de certo modo dicotômica – entre paixão e razão. Enquanto a primeira figurava como uma espécie de interferência dos sentidos e, de certo modo, nociva para o bom andamento do sujeito na busca do Bem e da Verdade, a segunda seria de grande valia para o empreendimento de tal busca (MOREAU, 2008). Os desejos ligados às demandas corporais figurariam, portanto, no campo dos apetites e das paixões que poderiam desviar o sujeito de um trajeto virtuoso. Neste contexto, a paixão se apresenta no plano da sensibilidade e, portanto, seria capaz de provocar aos indivíduos uma cegueira em relação à verdadeira realidade. “a “ponte Platão-Freud” (...) onde se poderá extrair igualmente uma aproximação entre a noção platônica de alma corporal e o conceito freudiano de pulsão (entre o psíquico e o somático)” (BENTO, 2008, p. 145). É-nos apresentada, desse modo, a possibilidade de aproximação dos termos paixão e pulsão (GREEN, 2008), na medida em que ambas emanam do corpo biológico e trazem consigo energia para impulsionar os indivíduos para a ação, além de fornecer representações psíquicas que afetam a maneira que o sujeito lida com a realidade.

Já em Aristóteles (2000), a ideia de paixão aparece como sofrimento passivo do qual o sujeito é vítima e, por isso, tem sua vivência influenciada de maneira desarrazoada. “Por paixões quero significar os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão e de um modo geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou sofrimento” (ARISTÓTELES, 2000, p. 45). A ideia de prazer/desprazer trazida por Aristóteles também acompanha o raciocínio freudiano, de modo que esses sentimentos influem na vida do sujeito sem que esse possa deliberar sobre o que lhe causa prazer ou desconforto, ficando, desta forma, passivo no que se refere às paixões que sente. Desta maneira, a percepção que o sujeito tem acerca da realidade e os modos de agir sobre ela precisariam, na visão aristotélica, de ser ponderados para que as paixões não pervertessem a leitura da realidade e não se desviasse do caminho da verdade.

As pessoas que foram pervertidas pelo prazer ou pela dor perdem inteiramente de vista essas causas – não conseguem mais perceber que é a bem de tal coisa ou por causa de tal coisa que deve escolher fazer aquilo que escolhe, pois o vício anula a causa que deu origem à ação (ARISTÓTELES, 2000, p. 133).

Tal perversão não seria causada pelo sujeito – uma vez que ele não pôde optar sobre o que lhe afetaria e como – mas passa a ser de responsabilidade do sujeito na medida em que ele, munido da razão, tem condições de perceber estes afetos e refletir sobre eles. Desta forma, Psicanálise e Filosofia também se entrecruzam, ao passo que ambas tornam o sujeito responsável pela vigilância sobre o que sente, devendo levar em consideração a existência de aspectos passionais e inconscientes em suas ações para que, desta forma, se torne menos passivo com relação a eles.

2.1 O Inconsciente

Encontramos como pedra angular da teoria psicanalítica a existência do inconsciente e sua influência nas ações cotidianas dos sujeitos. Dentro da Filosofia, a existência desta parcela inconsciente da subjetividade, que se

localiza fora do alcance da razão, também se apresenta em algumas correntes filosóficas (ABBAGNANO, 2012). Neste estudo, nos restringiremos à visão platônica e aristotélica, uma vez que estas vertentes contemplam o objetivo de nosso trabalho que consiste em atribuir aspecto inconsciente, fora do controle da racionalidade, a uma série de afetos e ações por eles motivadas. Portanto, os elementos passionais da subjetividade do sujeito são capazes de mobilizá-lo e colocá-lo em movimento mesmo esse não tendo controle pleno/consciente sobre o ocorrido. Paralelamente a isso, caberia a este mesmo sujeito lançar mão do uso da razão para perceber e lidar com estes aspectos inconscientes de modo que esses não tomem as rédeas das situações e acabem por manipular de modo desenfreado e irrestrito as ações e os modos do sujeito estar no mundo.

De acordo com a Psicanálise, consideramos que eventos ocorridos na vida do sujeito, mesmo os mais remotos, acabam por ficarem armazenados em seu aparelho psíquico de diferentes maneiras. Podem ser armazenados de maneira consciente (sendo possível sua recuperação com um pouco de esforço por parte do indivíduo) e podem ser armazenados inconscientemente, ficando registrados de maneira indelével nas instâncias mais profundas da mente. Neste segundo caso, a influência e expressão destas lembranças arcaicas e inconvenientes seriam de maneiras indiretas. Desta forma, aspectos inconscientes seriam capazes de influenciar a vida cotidiana dos sujeitos sem que eles se apercebessem do fato.

Se manter o ponto de vista que exige a admissão do inconsciente constitui uma tarefa exaustiva, é porque ela nos obriga a pensar sem cessar na nossa identidade; é porque ela arruína para sempre a ideia de uma unidade do psiquismo: desejos nos dividem, resultantes de uma necessidade fundamental que nos expõe à boa ou a má sorte. A dúvida permanece constitutiva, porque não poderíamos criar-lhe um obstáculo, sobretudo no que diz respeito às manifestações do inconsciente. Por mais desconcertantes, suspeitas e mentirosas que elas sejam, não constituem por isso dados menos essenciais (SPERBER, 2013, p. 846).

O olhar lançado sobre a dimensão inconsciente é defendido como sendo uma maneira amadurecida e menos ingênua de lidar com os diversos aspectos do humano, visto que ocupam parcela importante nas ações humanas. Por sua natureza atemporal, o inconsciente coloca em pauta a resolução/recordação de

fatos e fantasias ocorridos em um passado distante, obrigando as pessoas, de maneira sorrateira, a lidar – mesmo que indiretamente – com estes aspectos do passado em suas relações e vivências atuais. Camuflando-se nos elementos de uma nova relação, modelos de relações antigas buscam se presentificar na tentativa de obterem algum tipo de satisfação, impulsionando o sujeito a criar/participar de situações que em algum aspecto remontam a vivências arcaicas na busca de algum alívio de tensão (leia-se prazer).

A suposição de um inconsciente é, além disso, uma suposição perfeitamente *legítima*, visto que ao postulá-la não nos estamos afastando um só passo de nosso habitual e geralmente aceito modo de pensar. A consciência torna cada um de nós cômico apenas de seus próprios estados mentais; que também outras pessoas possuam uma consciência é uma dedução que inferimos por analogia de suas declarações e ações observáveis, a fim de que sua conduta fique inteligível para nós. (Indubitavelmente, seria psicologicamente mais correto expressá-lo da seguinte maneira: que sem qualquer reflexão especial atribuímos a todos os demais a nossa própria constituição, e portanto também a nossa consciência, e que essa identificação é uma condição *sine qua non* para a nossa compreensão) (FREUD, 1915/1996, p.100).

Convencidos por afetos que desconhecemos, encontramos “razões lógicas” para justificar nossas ações e posturas, deixando passar despercebidas as verdadeiras motivações e afetos que nos colocam em movimento. Acabamos por expressar – mesmo que sem perceber e de maneira disfarçada – conteúdos de nossa vida inconsciente, conteúdos estes dos mais diversos e das mais variadas intensidades. Sendo as pulsões de caráter inconsciente, elas também obedecem ao funcionamento deste, buscando manifestações e satisfações, de acordo com características próprias.

[...] no alicerce de toda palavra, é a pulsão que insiste. Aquela que não fala mas que é evocada pela palavra e que, levada pela compulsão à repetição, procura satisfazer-se. É seguindo de perto as repetições da pulsão que rastreamos as pegadas das identificações (ALONSO, 1998, p.03).

Ficar gravado no inconsciente implica que sua recuperação é mais difícil, o que não significa que a mente não sofra as consequências deste tipo de armazenamento. Dentre estas consequências podemos citar o gasto de energia psíquica e as alterações na percepção da realidade inerentes ao processo. Além disso, devido à atemporalidade do inconsciente, eventos há

muito ocorridos permanecem carregados de seus afetos originais e guardam em muito a intensidade da vivência passada, o que aumenta a força das representações atuais atreladas ao passado. Portanto, para a mente não faz muita diferença se o evento tomou corpo na tenra infância ou recentemente; ele carrega – mesmo de maneira camuflada e imprecisa – sua carga original, ainda que o sujeito não tenha consciência disso. Em resumo, estamos reconhecendo a coexistência da percepção e da memória, ou, em termos mais gerais, a existência de processos mentais *inconscientes* ao lado dos *conscientes* (FREUD, 1913/1996, p. 70), ambos influenciando as posturas dos sujeitos, embora as demandas do inconsciente sejam mais difíceis de serem percebidas.

Dentre estas lembranças e demandas inconscientes, podemos citar as vivências edípicas da infância. Elas são experiências fundantes da personalidade, e ficam registradas parte em nossa memória consciente e sua totalidade no inconsciente. Devido ao fenômeno da transferência, os afetos destes registros inconscientes – originalmente vinculados às figuras parentais – acabam sendo, de certa forma, revividos e reeditados em experiências posteriores com outras pessoas e em situações distintas (MIJOLA, 2008).

Sabemos que um dos mais importantes aprendizados para a criança ao passar pelo complexo de Édipo é a aquisição da noção de limites para seus impulsos e o reconhecimento de uma entidade cuja autoridade lhe impede que estes limites sejam rompidos;

À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (*conscience*), a exercer a censura moral. A tensão entre as exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego é experimentada como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal do ego (FREUD, 1923/1996, p. 22).

Todo este processo é de fundamental importância para o bem da relação familiar e para uma estruturação saudável do psiquismo da criança. Mesmo assim, tais vivências provocam sentimentos ambivalentes de amor e ódio, gratidão e frustração. Ambivalência essa que fará parte do psiquismo dos indivíduos até o final da vida, e que demonstra a importância, a intensidade dos

acontecimentos desta fase para toda a existência das pessoas e também para a organização da sociedade e dos grupos que a ela pertencem. Visto que a vida em sociedade demanda uma série de negociações entre os desejos de seus integrantes e as possibilidades – e consequências – de suas realizações, o aparelho psíquico lança mão de estratégias para que a vida em sociedade seja possível. Valores morais e definições de certo e errado fazem parte desta construção, e são necessários para que o equilíbrio entre demandas dos sujeitos e da sociedade permaneçam minimamente equilibradas.

A civilização humana repousa em dois pilares, dos quais um é o controle das forças naturais e o outro, a restrição de nossos instintos. O trono do governante repousa sobre escravos agrilhoados. Entre os componentes instintuais que são assim colocados a seu serviço, os instintos sexuais, no sentido mais estrito da palavra, são conspícuos por sua força e selvageria. Que desgraça, se eles se libertassem! O trono seria derrubado e o governante, calcado sob pés. A sociedade está ciente disso - e não permitirá que o assunto seja mencionado (FREUD, 1908/1996, p. 130).

De modo indelével, elementos repressivos, tanto no âmbito individual quanto no social, mostram-se necessários para que sujeito e sociedade se mantenham minimamente organizados e coesos. Segundo a Psicanálise, na história de vida de todos os indivíduos a introjeção de valores e limites advém de maneira muito significativa pela vivência ainda precoce do Complexo de Édipo.

Depreendendo do funcionamento do inconsciente e da situação edípica, uma série de elementos significativos para a compreensão do funcionamento da mente humana e das maneiras como as relações interindividuais são construídas. A introjeção de limites para a expressão e satisfação das demandas advindas do inconsciente se evidencia como condição necessária para a manutenção da vida do indivíduo e, a médio e longo prazo, para que a organização da sociedade também seja mantida.

É o derivado direto do conflito entre a necessidade do amor da autoridade e o impulso no sentido da satisfação instintiva, cuja inibição produz a inclinação para a agressão. A superposição desses dois estratos do sentimento de culpa - um oriundo do medo da autoridade *externa*; o outro, do medo da autoridade *interna* - dificultou nossa compreensão interna (*insight*) da posição da consciência por certo número de maneiras. Remorso é um termo geral para designar a reação do ego num caso de sentimento de culpa. Contém, em

forma pouco alterada, o material sensorial da ansiedade que opera por trás do sentimento de culpa; ele próprio é uma punição, ou pode incluir a necessidade de punição, podendo, portanto, ser também mais antigo do que a consciência (FREUD, 1930/1996, p. 84).

Seguindo o raciocínio freudiano, o embate entre os interesses mais passionais do sujeito, na maioria das vezes, não coincide com os interesses e necessidades do grupo de convivência. Sendo assim, uma das consequências desta diferença entre demandas e limitações é o sentimento de culpa, amplamente visto e, por diversas vezes, necessário para a manutenção do funcionamento de determinado grupo social. Salientamos, portanto, a existência de uma ética do inconsciente (VIEIRA, 2001) na medida em que uma vez sabendo sobre sua existência, seu funcionamento e sua influência nas mais diversas esferas da vida dos sujeitos, é necessário que prestemos atenção em seus aspectos e levemos em conta sua presença nas ações e posturas do cotidiano.

2.2 Paixões

A Paixão desfruta, no âmbito filosófico, de considerável relevância na medida em que, por meio do seu estudo é possível tecer reflexões acerca das ações humanas. A afecção provocada pelas diversas paixões acabam por conduzir e influenciar as ações dos sujeitos em seu dia a dia. Esta percepção não é de modo algum recente, visto que desde os primórdios da reflexão filosófica, o papel das paixões na vida das pessoas é considerado. “De maneira habitual ele [o termo Paixão] continua a ser empregado, no singular, para os arrebatamentos do amor, e, no plural, mais frequentemente para as cóleras do tipo político” (SPERBER, 2013, p. 760). Nestes termos, é possível perceber em ambas as situações a existência de grande quantidade de energia.

Muito além de manifestações “amorosas” que permeiam o imaginário popular quando se fala de paixões, estas se caracterizam pelo desdobramento em diversos sentimentos de extrema carga afetiva/energética capazes de colocar em movimento uma parcela considerável – quiçá absoluta – das pessoas. Sentimentos estes que envolvem amor, ódio, medo, fuga, resistência,

etc. cuja intensidade é capaz de subjugar a capacidade racional do sujeito e fazê-lo empreender atividades de elevado custo energético e, por vezes, potencialmente nocivas aos elementos direta ou indiretamente a elas correlacionados.

Ainda hoje a temática sobre a possibilidade ou não de dominar as paixões, principalmente pela razão, ocupa considerável espaço em discussões do gênero, visto que as demandas passionais exigem consistente gasto de energia e seus efeitos, por diversas vezes, culminam na interferência abrupta nas mais diversas atividades cotidianas. No que concerne nosso trabalho, estudaremos, primeiramente, a onipresente influência das paixões nas diversas atividades correlacionadas às práticas educativas para, posteriormente, propor uma reflexão acerca das condições socioculturais que influem na qualidade e na frequência das manifestações destas paixões. Para tanto, faz-se necessário o empreendimento de algumas considerações e reflexões sobre o conceito e suas vicissitudes no âmbito filosófico.

Tomando como ponto de partida para este processo o berço da filosofia ocidental, temos já na Grécia antiga a constatação de que as Paixões, ou *Pathos* figuram como elementos consideráveis na constituição da subjetividade humana. Em Platão, podemos identificar uma divisão do mundo em uma parte sensível (Paixão, *Pathos*) em oposição à uma parte Inteligível (Razão, *Logos*), neste caso, a Paixão seria a responsável pela cegueira do homem – cegueira da razão – no caminho para a verdade. Desta forma, é apresentada a oposição entre o homem temperante, por se encontrar no domínio de seus afetos e o homem que, vítima da paixão, encontra-se escravizado pelos prazeres. (Pessanha, em os sentidos da paixão). Já em Aristóteles, “*Pathos* é sinônimo de “paixão”, ambos os termos, em sentido amplo, significando um sofrimento passivo, também em sentido amplo” (BENTO, 2008, p. 131). Ideia de sofrer passivamente determinada ação.

Como não figura como objetivo deste trabalho a exploração e o levantamento sobre a utilização do conceito de paixão na história da Filosofia, mas sim a utilização deste conceito dentro da Filosofia e da Psicanálise para a possibilidade de novas reflexões acerca dos fenômenos inerentes às práticas educativas, optamos por verificar em Aristóteles e Platão, o uso que ambos fizeram, cada um à sua maneira, dos conceitos de paixão e pulsão, visando

concluir, ao final deste trabalho, nossa reflexão sobre os diversos conflitos e tensões envolvidos nas práticas pedagógicas e nas relações de ensino e aprendizagem.

O sentido oposto a “paixão como fraqueza da vontade”, a saber, aquele de “paixão como força-logos”, parece, num primeiro olhar, ter surgido a partir da Renascença, momento histórico onde se viu claramente nascer uma aceitação explícita das paixões tanto no nível de sua vivência cega quanto de sua compreensão lógica (BENTO, 2008, p. 148).

Lançando mão de um renomado dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012) nos deparamos com uma extensa definição do conceito de paixão, o qual apresenta mudanças na medida em que o tempo foi passando e as correntes filosóficas foram se apropriando do termo. Até o século XVIII, a palavra paixão era utilizada como sinônimo de emoção e afecção (elementos afastados, pois, da razão e da possibilidade de controle). Posteriormente, traz a ideia de uma ação de determinada força – de caráter emocional, incontrolável – sobre o sujeito.

Paixão: 1. Afecção; 2. O mesmo que emoção. Significado em que foi empregado quase universalmente até o século XVIII, quando começou a ser determinado o significado específico que hoje possui; 3. Ação de controle e direção por parte de determinada emoção sobre toda a personalidade do indivíduo humano. [...]. Nesse sentido, o único apropriado e específico, é que essa palavra geralmente é empregada hoje. (...) tendência dominante e global da personalidade. (...) tendência que têm as emoções de penetrar na personalidade e dominá-la (ABBAGNANO, 2012, p. 861-862).

Enquanto “inclinação”, traz consigo – novamente – a ideia de movimento. Soma-se a isso a exclusão do “domínio de si mesmo”, racionalidade que se verifica incapaz de forçar a paixão a se expressar de maneira outra que não pelo viés do incontrolável. As ações do sujeito parecem ser um meio de manifestação das paixões (amor, ódio, medo, cólera, etc.) que de alguma forma ultrapassam os filtros sociais, racionais, morais e subjetivos, se corporificando na realidade. Ainda em Sperber (2013, p.760), “quanto à sábia psicologia, ela conservou deste termo a acepção mais forte e restritiva para aplicá-la a qualquer inclinação hipertrofiada, mobilizando a energia subjetiva e os processos de pensamento em detrimento de outras funções”.

Portanto, a existência de movimento no aparelho psíquico – e, conseqüentemente, no sujeito – advém desta energia, e quando esta se encontra em quantidade elevada, temos como consequência a tomada do aparelho psíquico por motivações, e ações, passionais.

A esta altura, parece consolidar-se o significado de paixão que temos hoje em nossa subjetividade como uma força que impele o sujeito a tomar atitudes de grande intensidade, atitudes estas que independem do controle e da racionalidade de quem as produz. Força esta que conduz o sujeito à uma ação de certo modo improvisada e que parece desconsiderar uma série de elementos racionais envolvidos no fato. O filósofo Gerard Lebrun (2006) faz uma importante reflexão sobre o conceito de paixão. Para ele, a paixão consiste numa tendência muito forte – inerente a todo indivíduo - a operar (se movimentar) e agir frente à determinada situação, sendo, desta forma, impulsionado por algum afeto.

O pensamento, por si mesmo, não é motor, e uma ação não poderia ser a simples execução de um mandamento da razão. O que me leva a agir é o pensamento enquanto dirigido para um fim. Ora, é sempre uma pulsão (oréxis) que estabelece o fim; o primeiro motor é sempre o objeto de uma pulsão (LEBRUN, 2006, p.21).

Movido por um sentimento intenso, a pessoa é levada a tomar alguma atitude para aliviar a tensão provocada pela intensidade do sentimento. Por exemplo, o medo é tanto que o sujeito é impelido a enfrentar a situação que lhe causa temor, a fim de minimizar ou eliminar este sentimento. Ainda assim, essa tendência a se mover não depende inteiramente do indivíduo, ficando assim fora de seu controle sentir e se afetar pelas coisas; podendo, inclusive, influenciar o uso da razão para justificar determinadas posturas e decisões.

Já na esfera psicanalítica, também é possível encontrar o uso do conceito de paixão, sendo esse vinculado às relações amorosas e à idealização. Estas duas características podem ser verificadas tanto nas paixões individuais (que o sujeito sente de maneira solitária) quanto nas paixões ditas coletivas (onde um grupo de pessoas se mobiliza frente a determinadas situações). Em ambos os casos, é possível verificar que existe uma espécie de mobilização do(s) sujeito(s) em função de um afeto, e esta mobilização torna-se elemento constituinte importante em uma série de atitudes e posturas. “Dá-

se o nome de 'paixão' ou abandono do Eu a um objeto (pessoa ou ideias abstratas) que tomou o lugar do Ideal do Eu. É uma relação de alienação em que o objeto do desejo se converteu em objeto de necessidade" (MIJOLA, 2008, p.1333). Sendo assim, podemos perceber uma aproximação da definição freudiana de paixão com o arrebatamento do indivíduo por sentimentos que acabam, de certa forma, por se afastar de dados de realidade em função de uma aproximação, por diversas vezes fantasiosa, da possibilidade de obter êxito na busca pelo objeto ou pela situação idealizada.

A idealização é um processo que diz respeito ao *objeto*; por ela, esse objeto, sem qualquer alteração em sua natureza, é engrandecido e exaltado na mente do indivíduo. A idealização é possível tanto na esfera da libido do ego quanto na da libido objetal. Por exemplo, a supervalorização sexual de um objeto é uma idealização do mesmo. Na medida em que a sublimação descreve algo que tem que ver com o instinto, e a idealização, algo que tem que ver com o objeto, os dois conceitos devem ser distinguidos um do outro (FREUD, 1915/1996, p. 58).

Quanto mais idealizada é a situação ou o objeto, mais distante da realidade eles são conduzidos, o que pode provocar, a médio e longo prazo, uma dificuldade maior em lidar com frustrações e até mesmo frustrações maiores, na medida em que o objeto ideal, por não existir concretamente, acabará por se mostrar falho e, conseqüentemente, frustrará o sujeito que nele depositou as características ideais.

Nos escritos freudianos, encontramos também o conceito de paixão não apenas relacionado a características vistas como positivas por nossa cultura, tais como o amor e a sublimação, mas, inclusive, a aspectos mais destrutivos e considerados negativos em nosso contexto cultural, tais como a raiva, a ira, o medo e o ódio. "Freud distinguiu três formas de paixão: a que deriva do estado amoroso, a que corresponde ao investimento de uma atividade sublimada e aquela que se aparenta mais ao ódio do que ao amor" (MIJOLA, 2008, p. 1334). Estes três tipos de vinculação foram aprofundados por Bion (2004) na ideia de que o ser humano se vincula com os objetos seja pelo amor, pelo ódio ou pelo conhecimento – respectivamente os vínculos L, K e R descritos pelo autor. O conceito de vinculação é relevante quando nos propomos a refletir sobre os tipos de relações que se estabelecem no contexto escolar, dentro e

fora da sala de aula, entre alunos, professores, disciplinas, conteúdos e demais elementos envolvidos em tal processo.

No estado amoroso, grande parte das ações e da atenção do sujeito estão direcionadas para o objeto amado, visando o estabelecimento e/ou manutenção do vínculo com tal objeto. Cabe ressaltar que, neste contexto, o funcionamento racional e perceptivo de quem ama se mobilizam a fim de que a proximidade com o objeto amado seja assegurada, o que – por vezes – acaba por interferir nas tarefas e obrigações cotidianas. Já na atividade sublimada, o sujeito se organiza – de maneira inconsciente – para que algo que ele deseja seja (mesmo que de maneira parcial e indireta) alcançado. Para tanto, cabe ao aparelho psíquico elaborar uma atividade que, ao mesmo tempo, satisfaça parte de seu desejo inconsciente sem que esta satisfação entre em conflito com as instâncias de censura.

É precisamente nos neuróticos que encontramos as mais acentuadas diferenças de potencial entre o desenvolvimento de seu ideal do ego e a dose de sublimação de seus instintos libidinais primitivos; e em geral é muito mais difícil convencer um idealista a respeito da localização inconveniente de sua libido do que um homem simples, cujas pretensões permaneceram mais moderadas. Além disso, a formação de um ideal do ego e a sublimação se acham relacionadas, de forma bem diferente, à causação da neurose. Como vimos, a formação de um ideal aumenta as exigências do ego, constituindo o fator mais poderoso a favor da repressão; a sublimação é uma saída, uma maneira pela qual essas exigências podem ser atendidas sem envolver repressão (FREUD, 1915/1996, p. 58).

Claro está que o mecanismo de sublimação vem sendo de grande utilidade para a organização psíquica do ser humano ao longo da história, assim como ocupa lugar de destaque na organização social ao longo do tempo, na medida em que, graças a ele, uma série de produções e intervenções foram feitas no que se refere ao implemento de melhores condições de produção e – em suas devidas proporções – na qualidade de vida e nas possibilidades emancipadoras dos indivíduos, seja nas manifestações artístico-culturais e até mesmo na apropriação de tecnologias.

Enquanto isso, no âmbito mais destrutivo do funcionamento psíquico, podemos ilustrar com a situação de como o sujeito parece ser inundado por um sentimento de ódio direcionado a algum objeto ou situação e que, a partir do seu ponto de vista, lhe causou extremo desconforto e frustração. Quando sem

recursos psíquicos para lidar com esta quantidade de frustração de maneira a não se prejudicar ou colocar sua organização subjetiva e social em risco, de maneira inconsciente, o sujeito se organiza para lidar com ela, tomando atitudes que visam destruir o objeto odiado. Também é possível que o sujeito opte por reprimir os afetos advindos desta percepção, ou seja, conduzindo à força e, de forma consciente, rumo ao pseudo-esquecimento do inconsciente – este sentimento em nome de algum ideal maior.

2.3 Pulsões

Dentre todos os significados possíveis dos conceitos de paixão e pulsão, chama a atenção o fato de que em ambos carregam em si semelhanças importantes. Vinculam-se à paixão elementos que se encontram fora do controle racional e, ainda, cuja intensidade ultrapassam o limite do tolerável e, talvez, até do saudável. Vida e morte, construção e destruição, movimento e repouso, são forças que agem nos sujeitos de dentro para fora sem que se possa fazer muita coisa para impedir suas expressões. Para a Psicanálise, nos tornamos menos impotentes frente a estes aspectos quando passamos a prestar mais atenção a eles e a considerar suas influências em nossas ações cotidianas. Longe de controlar as paixões e os conteúdos inconscientes, a proposta de levá-los em consideração pode auxiliar na coerente avaliação e distribuição das responsabilidades e limitações de cada um nos fatos e experiências das quais faz parte.

A Psicanálise, bem como os estudos mais recentes sobre Educação que interrogam as novas formas de subjetividade, os modos contemporâneos de sintoma e de entendimento das incertezas, atos e éticas do gênero humano, vêm apostando numa fértil conexão entre esses dois campos de conhecimento e saber (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES; 2009, p.142).

E não poderia ser diferente, visto que o tempo vem consagrando a Psicanálise como uma importante ferramenta de leitura de mundo, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos humanos e permitindo intervenções diferenciadas. Havendo nos processos educativos uma

rica variedade de humanidade, a utilização da Psicanálise para tentar compreender e intervir nos ambientes educacionais e em seus desdobramentos parece algo, até certo ponto, natural (FREUD, 1908/1996).

Tanto no âmbito filosófico como psicanalítico dos termos paixão e pulsão, podemos depurar um elemento comum, ou seja, uma força que impele o sujeito ao movimento. O fato de impelir ao movimento denota a existência de uma espécie de energia que se destina a determinado fim. À respeito da existência desta energia, temos a possibilidade de interpretá-la como sendo manifestações das pulsões psicanalíticas e também das paixões filosóficas.

¿Estamos tan lejos de la pasión? La pasión se opone a la acción, como padecer es lo contrario de actuar. El yo padece la pulsión, como el psiquismo (em la pulsión) padece lo corporal. El sujeto padece de su pasión. Ya no es agente sino paciente. La pasión domina al sujeto, ella subvierte su razón; en realidad, a su psiquismo íntegro. Lo aliena en su objeto. Comanda sus acciones. Él no actúa ya, es actuado; pone en acto (GREEN, 2008, p. 241).

Seguindo nossa linha de raciocínio, enquanto a “Paixão” é algo de grande intensidade que, por diversas vezes, leva o sujeito a agir; e a “Pulsão” encontra-se definida como uma energia que impele ao movimento. Ambas, portanto, parecem ser responsáveis pela movimentação do sujeito ao longo da vida, ora se expressando de modo mais contido, útil e construtivo, ora de maneira desastrosa e destrutiva. Estando todo ser humano sujeito aos movimentos desta energia, as situações e relações presentes nas instituições de ensino não fugiriam desta lógica.

Os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de *sublimação*, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais. Acrescentaríamos, portanto, que o mesmo processo entra em jogo no desenvolvimento de cada indivíduo, e situaríamos seu início no período de latência sexual da infância (FREUD, 1905/1996, p. 108).

Ao longo dos escritos freudianos e distribuído entre os escritos de seus seguidores, o conceito de pulsão – além de ser de fundamental importância para a compreensão da psicanálise – é também alvo de uma série de discussões acerca da exatidão de sua tradução do original em Alemão. Em

alguns momentos da história da Psicanálise, o termo “pulsão” e o termo “instinto” aparecem como sinônimos, podendo levar ao risco de um reducionismo de ambos os termos que deixa de lado aspectos peculiares.

Longe de ser nosso intuito com este trabalho reviver a polêmica acerca das traduções da obra freudiana, mas sim de compreender a dinâmica das pulsões nos ambientes de ensino, optou-se por seguir as definições encontradas nas obras de referência que tratam do vocabulário psicanalítico. Tais obras (ROUDINESCO, 2005; MIJOLA, 2008; LAPLANCHE, 2012), nos oferecem um solo seguro para erguermos a estrutura da presente tese acerca da “pulsão” e seus desdobramentos.

Iniciaremos, portanto, refletindo sobre a definição do conceito em obras de referência e no próprio Freud. Buscamos identificar pontos comuns e eventuais divergências entre os autores, optamos por adotar para o desenvolvimento do trabalho a forma mais completa de delimitar e compreender determinado conceito. Claro está que o conceito passou por uma evolução ao longo da obra freudiana, assim como se tornou polêmico no que diz respeito às formas de traduzi-lo. Não sendo o intuito do trabalho recuperar todos estes aspectos, nos contentaremos em explorá-lo na medida em que tal empreitada nos sirva no objetivo do presente trabalho.

Em Freud, temos:

[...] toda a pulsão tem uma “pressão”, que é a intensidade da força que o indivíduo desprende de si para alcançar a “finalidade” da pulsão, que sempre é satisfazer o desejo do sujeito. O “objeto” da pulsão pode ser uma coisa, um objetivo ou objeto, ao qual a pulsão só alcançará a satisfação quando tiver o objeto desejado ou preferido, a “fonte” de uma pulsão se trata do órgão (parte do organismo) ao qual o estímulo da pulsão se desprende para alcançar o desejo do indivíduo (FREUD, 1915/1996, p.50).

Desta forma, torna-se possível perceber que esta espécie de força motriz que é a pulsão tem sua pressão intensificada dependendo da situação, fato que provoca uma série de reações no sujeito que a sente. Além disso, visando alcançar o objetivo da pulsão, o corpo – enquanto organismo biológico e também enquanto aparelho psíquico – se vê impelido a engendrar uma organização específica para que a pressão exercida pela pulsão seja reduzida

a níveis toleráveis. Do alemão “*trieb*”, pode-se depreender como significado imediato do termo pulsão a expressão “dirigir”.

II – Embora o termo *Trieb* só apareça nos textos freudianos em 1905, ele tem a sua origem como noção energética na distinção que desde cedo Freud faz entre dois tipos de excitação (*Reiz*) a que o organismo está submetido e que tem de descarregar em conformidade como princípio de constância (...). Ao lado das excitações externas a que o indivíduo pode fugir ou de que pode proteger-se, existem fontes internas portadoras constantes de um afluxo de excitação a que o organismo não pode escapar e que é o fator propulsor do funcionamento do aparelho psíquico (LAPLANCHE, 2012, p. 394-395).

Desta forma, condizente com nossa linha de raciocínio, o conceito de pulsão nos leva a conceber uma ideia de força ou energia responsável por tomadas de atitudes, posturas e até mesmo estados emocionais por parte do sujeito. Subdividida em dois tipos: a de vida e a de morte, a pulsão vincula o corpo somático com o psíquico e movimenta a vida do organismo, dirigindo suas ações – em grande parte de modo inconsciente – e suas relações com o meio. Ainda em Laplanche (2012), é possível maiores esclarecimentos:

Trieb – impulsão, colocar em movimento, impelir (*trieben*): a ênfase se coloca menos numa finalidade definida do que numa orientação geral, e sublinha o caráter irreprimível da pressão mais do que a fixidez da meta e do objeto (LAPLANCHE, 2012, p.394).

Obtemos, portanto a ideia de movimento de caráter imprevisível que impele o sujeito para a ação. Constatamos, portanto, a semelhança do termo pulsão com o conceito de paixão, o que fortalece e auxilia a sustentação de nossa postura de aproximar os dois conceitos neste trabalho. Postura esta que também é defendida por Green (2008). Segundo nas explicações presentes nas obras de referência, em outro renomado dicionário do vocabulário psicanalítico, encontramos:

O verbo *trieben* é de etimologia germânica. O seu uso geral é ‘por em movimento’. A língua alemã usa-o com frequência onde o francês diz ‘faire’ [fazer]. *Trieb* pertence à língua corrente, ao contrário de ‘pulsão’. É um princípio de movimento-mudança inerente aos vivos: de imediato. Constitui um ponto de vista dinâmico, próximo da *physis* dos antigos gregos (MIJOLA, 2008, p.1513).

Ainda neste mesmo dicionário, a polêmica questão da tradução é abordada, porém, neste trabalho adotaremos o pressuposto de que instinto e pulsão não significam a mesma coisa. Enquanto pulsão significa esta força que coloca o sujeito em movimento e se dividem em pulsão de vida e pulsão de morte (Eros e Thanatos), o instinto consiste em uma das possíveis expressões das pulsões. Exemplo: O instinto de fome pode ser uma expressão da pulsão de vida quando o sujeito se dedica à alimentação, mas pode ser uma expressão da pulsão de morte quando o sujeito se alimenta de maneira inadequada e perigosa – um diabético tomar refrigerante, um cardíaco comer fritura, ou até mesmo alguém que come além da conta.

Existem mais de 45 expressões que são forjadas por Freud a partir de *Trieb*. (...) Enfim, *Trieb* designa ou a dinâmica subjacente num movimento psíquico local, e Freud fala de uma pulsão ou de pulsões, atualizadas em moções pulsionais; ou de um princípio dinâmico global, significado por a pulsão e depois as pulsões de vida e de morte (MIJOLA, 2008, p. 1513).

A psicanalista Roudinesco (2005) também se dedicou à definição de conceitos essenciais dentro da Psicanálise, e, em sua definição do termo pulsão, também faz coro à ideia de pulsão como trazendo intrínseca em si a noção de movimentação em consequência da força inerente às pulsões, como é possível verificar na seguinte citação:

Termo surgido na França, em 1965, derivado do latim *pulsio*, para designar o ato de impulsionar. Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, tornou-se um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem (ROUDINESCO, 2005, p.628).

Sendo assim, a ideia de pulsão como elemento que traz em si a força motriz para as mais diversas ações do indivíduo parece estar devidamente embasada, e esta condição nos é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio presente nesta tese. Além disso, a supracitada definição traz consigo outra característica muito importante que entra em consonância com o que procuramos defender neste trabalho, ou seja, a natureza inconsciente desta energia e, conseqüentemente, a natureza incontrolável do movimento ao qual sujeita o psiquismo e as ações das pessoas.

É sabido que o conceito de pulsão sofreu modificações ao longo do desenvolvimento da Psicanálise. Na conferência de abertura do XXII Congresso Brasileiro de Psicanálise, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2009, o psicanalista Cláudio Eizirik nos apresenta de maneira bastante didática as alterações ocorridas no conceito de pulsão dentro dos escritos freudianos.

Em 1920, em *Além do princípio do prazer*, Freud instaurou um novo dualismo pulsional, opondo as pulsões de vida às pulsões de morte. A repercussão foi imensa, tanto por seus efeitos no pensamento filosófico do século XX quanto pelas polêmicas e pelas rejeições que essa tese provocaria no movimento psicanalítico (EIZIRIK, 2009, p. 164).

Existe, portanto, diferenças dentro da obra de Freud na compreensão e na utilização do termo pulsão. Fato que se justifica pelo próprio desenvolvimento da obra em conjunto com a prática clínica e as observações realizadas pelo autor. Encontramos, pois, alguns momentos relevantes para a compreensão desta evolução.

De maneira sucinta, a primeira teoria das pulsões trabalha com a ideia de pulsões sexuais e pulsões de auto-conservação (FREUD, 1921). Já a segunda teoria das pulsões traz os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte (FREUD, 1923). É esta segunda teoria que nos interessa neste trabalho, com a finalidade didática de orientar nossa discussão sobre a dinâmica da pulsões (paixões) em ambientes de ensino e as inúmeras expressões destes elementos.

Entendendo as pulsões como sendo a força propulsora do aparelho mental (ROUDINESCO, 2005; MIJOLA, 2008; LAPLANCHE, 2012), capaz de motivar o sujeito à ação, temos o componente orgânico que – associado às representações mentais – fornece considerável energia para que o ato de “colocar em movimento” ocorra. Vale lembrar que este tipo de mobilização e sua conseqüente movimentação se dá muitas vezes sem uma “autorização prévia”, do sujeito. Para além das questões de tradução, principalmente da utilização do termo em inglês *instinct* – que deu margem a uma série de mal entendidos sobre o conceito – temos no pensamento freudiano a ideia de que

nosso aparelho psicológico encontra-se suscetível a um sem número de excitações advindas do interior do corpo somático.

Para lidar com esta quantidade de energia que exerce certa tensão no organismo, o aparelho mental lança mão de estratégias para que esta energia seja dissipada através de alguma ação do organismo (FREUD, 1888) A pulsão consistiria na forma originária do querer, fazendo referência a uma quantidade de tensão presente no organismo que busca, através de um objeto, o alívio desta tensão.

Em sua obra *Três Ensaio sobre a Teoria Sexual* (FREUD, 1905a), tendo como ponto de partida a análise acerca da sexualidade humana, Freud estuda como é possível que o objeto da então chamada pulsão sexual seja flexível e variável, na medida em que é determinado por uma série de variáveis subjetivas. O autor traz em seus escritos a ideia de que existe profunda relação entre o psíquico e o somático, demonstrando por diversas vezes a interferência mútua de aspectos biológicos e subjetivos nas vivências humanas.

Junto a sua total dependência da investigação psicanalítica, devo destacar, como característica desse meu trabalho, sua deliberada dependência da investigação biológica. Evitei cuidadosamente introduzir expectativas científicas provenientes da biologia sexual geral, ou da biologia das espécies animais em particular, no estudo da função sexual do ser humano que nos é possibilitado pela técnica da psicanálise. A rigor, meu objetivo foi sondar o quanto se pode apurar sobre a biologia da vida sexual humana com os meios acessíveis à investigação psicológica; era-me lícito assinalar os pontos de contato e concordância resultantes dessa investigação, mas não havia por que me desconcertar com o fato de o método psicanalítico, em muitos pontos importantes, levar a opiniões e resultados consideravelmente diversos dos de base meramente biológica (FREUD, 1905a/1996, p. 81).

A sexualidade figura como elemento de extrema importância para a organização subjetiva dos sujeitos desde a tenra infância. Sexualidade esta que não se configura, neste período, como a sexualidade genital adulta, mas sim como a possibilidade de obtenção de prazer via acúmulo e alívio de tensão, ou seja, movimentos de energia que ocorrem no corpo biológico e que afetam a representação psíquica dos sujeitos. É possível verificar que este fluxo de energia acaba obedecendo orientações que lhe são próprias e que, na maioria das vezes, passam despercebidas pela consciência.

Supondo então que algum tipo específico de excitação – de caráter sexual – se origina das zonas erógenas e, através do acúmulo de tensão, impele o sujeito a agir para se livrar desta quantidade extra de excitação, cabe ao aparelho mental e suas estruturas elaborarem situações que possibilitem este alívio da melhor maneira de que dispõe. Temos, portanto, a diretiva de que a pressão oriunda do corpo interfere diretamente na subjetividade, obrigando o aparelho psíquico a desenvolver estratégias para que a integridade de seu funcionamento seja preservada. Devido à existência de diversas zonas erógenas, a pulsão pode se subdividir, tornando-se o que neste momento do desenvolvimento da teoria, Freud denominou pulsões parciais.

Os *instintos* componentes parciais dessa fase não existem sem objetos, mas esses objetos não convergem necessariamente em um único objeto. A organização sádico-anal é o precursor imediato da fase de primazia genital. Um estudo detalhado mostra quanto dele se mantém na forma definitiva e ulterior das coisas, e, também, revela a forma em que seus instintos parciais são compelidos a tomar seu lugar na nova organização genital. Anterior à fase sádico-anal do desenvolvimento libidinal, podemos divisar um estágio de organização ainda mais precoce e primitivo, no qual a zona erógena da boca desempenha o papel principal (FREUD, 1916/1996, p. 58).

Pelo fato de o conceito de pulsão ter sofrido algumas modificações ao longo do desenvolvimento da teoria psicanalítica, cabe lembrar que focamos neste trabalho as características motrizes deste importante conceito freudiano, de modo que seria à partir das energias pulsionais que o sujeito seria impelido à agir e se manifestar no mundo, mesmo que as motivações para estas ações lhes fossem desconhecidos. Vale lembrar que em diversas partes do texto, onde se lê “instinto” é preciso, e possível, compreender “pulsão”. Tal fato se dá por conta de questões de tradução, mas que com a devida atenção não compromete a linha de raciocínio aqui presente.

Em outra obra de grande relevância para a Psicanálise, denominada “*As Pulsões e Destinos das Pulsões*” (FREUD, 1915a/1996), o autor expõe de maneira sistemática sua primeira teoria das pulsões, reforçando a relação entre excitações advindas do corpo e como esta intensidade de estimulação chega a atingir e influenciar o aparelho mental. Assim, a ideia de energia que impele ao movimento se faz presente, assim como – complementa Freud – tal quantidade energética possui uma fonte de origem, um objetivo e um alvo. O

que merece nossa atenção neste momento da leitura é que a fonte da pulsão se encontra no corpo, este mesmo corpo que se mobiliza com a finalidade de expressar, mesmo que de modo indireto, a energia inerente à pulsão. O próprio Freud define o termo em sua obra da seguinte maneira:

A “pulsão” se nos apresenta como um conceito limite entre anímico e somático, como representante psíquico dos estímulos provenientes do interior do corpo e que logram chegar à alma, como uma medida da exigência de trabalho que é imposta à alma em resultado da sua coesão com o corpo (FREUD, 1915a/1996, p.70).

No que tange à fonte, ou seja, à origem da pulsão, ela parece ser indissociável do corpo biológico. Sendo assim, condições somáticas cujo significado seria um aumento de tensão existente em determinada parte do corpo seriam responsáveis por fazer o sujeito tomar alguma atitude para que este nível de tensão fosse reduzido a um grau que ele pudesse tolerar sem que isso lhe oferecesse perigo. Do aumento de tensão produzido, entrelaçado a representantes psíquicos deste acréscimo de energia, tomariam corpo ações por parte do sujeito para buscar – mesmo que de maneira indireta – satisfação.

Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta (LAPLANCHE, 2012, p.394).

No que se refere à pressão ou força da pulsão, encontramos a medida de trabalho exigida do aparelho psíquico para que este se livre da tensão extra. De intensidade variada, sensível a condições inerentes ao corpo físico – sejam elas advindas de elementos internos ou externos a este corpo – a pulsão impele o sujeito a se mobilizar frente à alteração de condições que conduzam à elevação da tensão sofrida pelo organismo.

Aqui podemos supor que a tensão endógena cresce contínua ou descontinuamente, mas, de qualquer modo, só é percebida quando atinge um determinado *limiar*. É somente acima desse limiar que a tensão passa a ter significação *psíquica*, que entra em contacto com determinados grupos de idéias que, com isso, passam a buscar soluções (FREUD, 1888, p. 114).

Segundo a divisão didática referente ao conceito de pulsão, temos os termos objeto e meta. O alvo das pulsões não é somente a suspensão/redução da estimulação de sua fonte, mas também as etapas intermediárias que possibilitam levar a cabo esta tarefa. Existe, portanto, um tipo de satisfação da pulsão, ainda que de maneira parcial e indireta, à qual Freud (1917/1996) define como este estado de suspensão da estimulação na fonte somática.

O objeto da pulsão consiste no local para onde será direcionada a energia, e pode se localizar dentro ou fora do sujeito. O objeto será eleito por sua potencialidade ou “aptidão” – real ou fantasiosa – em tornar possível a satisfação. Existe, por, uma ampla variabilidade no que se refere aos objetos e alvos das pulsões e suas expressões. Recapitulando, o desenvolvimento teórico de Freud acerca das pulsões e a importância delas para o aparelho psíquico – e conseqüentemente para as relações que o organismo estabelece – podem ser divididas em três momentos.

Primeiramente, temos a ampliação do conceito de sexualidade com a demonstração da existência e da importância da sexualidade infantil para o desenvolvimento do sujeito (QUINODOZ, 2007; FREUD, 1909/1996); mostrando ainda a diversidade de objetos com os quais a pulsão se vincula a fim de obter satisfação. Esta diversidade de objetos traz consigo a noção de pulsões parciais, já que entram na equação as zonas erógenas e todos os comportamentos a elas relacionados. Desta forma, dependendo do objeto ao qual a pulsão se vincula, o grau de satisfação varia na medida em que o sujeito parte para a ação relacionada ao alívio de tensão.

Em um segundo momento, com a instauração do narcisismo, a satisfação que o sujeito pode obter a partir de seu próprio corpo ganha importância nas investigações freudianas, trazendo a ideia de que o bem estar do corpo e as atividades que acabam por gratificar e proteger este corpo são, de certa forma, bem vindas no repertório comportamental do sujeito.

Para fins didáticos, trabalharemos com o último estágio desta teoria desenvolvida por Freud (EIZIERIK, 2009), no qual, Pulsão de vida (Eros) e Pulsão de morte (Thanatos) seriam as únicas pulsões inerentes ao sujeito, já as expressões possíveis destas pulsões são denominadas instintos, e abrangem grande variedade de ações e representações. Nesta configuração, Eros é responsável por todo e qualquer movimento de construção, crescimento

e agregação (ABBAGNANO, 2012), enquanto Thanatos se dedica ao retorno ao inanimado, onde o grau de tensão seria zero.

Essa visão nos permitiria caracterizar os instintos como tendências inerentes à substância viva no sentido da restauração de um estado anterior de coisas, isto é, seriam historicamente determinados, de natureza conservadora e, por assim dizer, expressão de uma inércia ou elasticidade presente no que é orgânico. Ambas as classes de instintos, tanto Eros quanto o instinto de morte, segundo este ponto de vista, teriam estado operando e trabalhando um contra o outro desde a primeira origem da vida (FREUD, 1921/1996, p. 167).

E é partindo desta última definição de pulsão que o presente trabalho se embasa. Esta é a parcela da teoria freudiana sobre as pulsões que servirá de ponto de apoio para o desenvolvimento deste trabalho, na medida que nos fornece elementos teóricos relevantes para a elaboração de nosso raciocínio. Como já foi dito anteriormente, o caráter motriz das pulsões e sua influência nas ações do sujeito se apresentam em todos os contextos e podem, assim, servir como possibilidade de estudo e de ampliação do conhecimento sobre as mais diversas áreas e assuntos que envolvam a condição humana. Ao longo da vida, Eros e Thanatos empreendem uma espécie de queda de braços que impulsionam a vida orgânica e a subjetividade dos envolvidos, ou seja, de todos os seres humanos.

É porque Eros e Thanatos no limite buscam a mesma coisa – o retorno a um estado anterior, prazeroso – que não é um, nem outro, que move a vida, mas a tensão constante, dialética (Freud não usou esta palavra) entre os dois. O que mantém ligada a trama das pulsões é que eles todos são conservadores: e enquanto Thanatos busca o repouso, Eros busca o estado de fusão narcísica com o outro (representante da mãe no inconsciente) que nos promete a abolição da confrontação cansativa e ameaçadora com o mundo, inaugurada com o nascimento e só abolida na morte (KEHL, 1987, p. 475).

É possível depreender, portanto, como esta disputa se impõe e exerce sua influência nas mais diversas relações humanas. De forma que, prioritariamente inconsciente, essa energia pulsional e suas expressões imprimem movimento ao sujeito e emprestam sua força para diversos fenômenos da vida.

2.3.1 Libido e Desejo

Quando pensamos no conceito de libido em Psicanálise, já partimos do pressuposto de que sua definição é considerada deveras difícil (LAPLANCHE, 2012). Iniciamos com a constatação de que a ideia de energia que impele ao movimento também se faz presente, com algumas sutilezas, mas presente.

Diferentemente do conceito de pulsão – que traz a ideia de uma espécie de energia somato-psíquica – o conceito de libido, apesar de trazer consigo também a ideia de energia, vincula necessariamente esta energia à sexualidade e a seus diversos aspectos (CUNHA, 2003). Portanto, existe uma vinculação da energia libidinal a uma espécie de satisfação sensual não relacionada às demandas biológicas, mas sim às demandas simbólicas cuja satisfação gera prazer e bem estar. Em Laplanche (2012), temos:

De um ponto de vista *qualitativo*, a libido não é redutível a uma energia mental não especificada. Ela pode ser 'dessexualizada', particularmente por investimentos narcísicos, mas será sempre de modo secundário e por uma renúncia à meta especificamente sexual. Por outro lado, a libido não cobre nunca todo o campo pulsional (LAPLANCHE, 2012, p.266).

Nota-se, pois, que o caráter sexual da libido permanece mesmo que de maneira indireta e, além disso, que o alcance de sua expressão e de seus efeitos ainda fica aquém da amplitude das pulsões. Indissociável do corpo, arraigado em representações mentais, a libido figura como um importante conceito dentro da Psicanálise, mantendo o sujeito vinculado a ideias, atividades e pessoas pelo fato de encontrar-se inclinado – originalmente de maneira sexualizada – a este tipo de contato, o qual de uma forma ou de outra acaba por propiciar certa dose de prazer.

Temos, portanto, a identificação de uma parcela orgânica e física (fontes somáticas) associada à libido. Não podemos perder de vista que esta energia libidinal tem suas raízes associadas às zonas erógenas, fazendo com que as vinculações de objeto e as conseqüentes satisfações estejam relacionadas com estas áreas específicas do corpo que figuram ao longo das fases psicosexuais do desenvolvimento propostas por Freud.

A bem da clareza, convém eu indicar que é preciso distinguir três fases da masturbação infantil. A primeira é própria do período de lactância, a segunda pertence à breve florescência da atividade sexual por volta do quarto ano de vida, e somente a terceira corresponde ao onanismo da puberdade, amiúde o único a ser levado em conta (FREUD, 1905a/1996, p. 121).

Mesmo sendo responsáveis por impelir o sujeito ao movimento, as forças libidinais diferem das pulsões na medida em que enquanto as primeiras se relacionam, em sua gênese, com as zonas erógenas, as pulsões se relacionam com quaisquer elementos que possam servir a seus propósitos de satisfação e eliminação de certo grau de tensão.

Dentro da Filosofia, percebe-se que o conceito de libido aparece somente após as produções freudianas, o que evidencia a importância e a influência da Psicanálise no desenvolvimento de considerável parcela do pensamento filosófico.

Termo que, em Freud e nos psicanalistas, serviu para designar a tendência sexual em sua forma mais geral e indeterminada. [...] Nesse sentido, as primeiras manifestações da libido ligam-se a outras funções vitais: no lactante, por exemplo, o ato de sugar provoca um prazer diferente do prazer provocado pela absorção do alimento, e esse prazer passa a ser buscado por si mesmo (ABBAGNANO, 2012, p.707).

Mais uma vez, temos a ideia de movimento que visa um objetivo, mas agora esta energia visa o prazer sexualizado. Importante ressaltar que a libido é uma energia de natureza sexual, ou seja, visa um tipo de satisfação ligada à sexualidade, o que é diferente da pulsão, que também apresenta a noção de movimento para uma ação que não necessariamente tem a ver com zonas erógenas – o que não acontece com a libido.

Temos na Psicanálise, em se tratando da ideia de desejo, a noção de apetite, anseio e necessidade. Deste modo, podemos perceber elementos que carregam potencial motriz para o sujeito, na medida em que – mobilizado por sua necessidade, tomado por seu apetite – o indivíduo se empenha em partir para ações. Importante ressaltar que, dentro do pensamento psicanalítico, o desejo é, na maioria das vezes, inconsciente; fazendo com que o sujeito a ele submetido não tenha a real dimensão de sua existência.

Já na esfera filosófica, o conceito de desejo figura com diversas definições, ou seja, é possível perceber a existência de definições do conceito de desejo que variam de acordo com o filósofo. Encontramos, no início do pensamento filosófico a referência a algo que impele o sujeito ao movimento, assim como a ideia de que falta algo e que isto precisa ser buscado (ABBAGNANO, 2012).

A proposta defendida por este trabalho consiste em aproximar o conceito psicanalítico de pulsão do entendimento filosófico do conceito de paixão. Tal aproximação vislumbra diferentes possibilidades de reflexão acerca das temáticas educativas a partir dela. Apesar da diferença existente entre os mesmos conceitos na Filosofia e na Psicanálise, acreditamos ser possível demonstrar que existem importantes características comuns entre os conceitos de pulsão (dentro da Psicanálise) e de paixão (dentro da Filosofia). Em ambos os casos, encontra-se vinculada aos conceitos a ideia de força motriz, ou seja, paixão e pulsão são detentoras de uma espécie de energia responsável por impelir o sujeito ao movimento. Seja este movimento considerado construtivo ou destrutivo, o que está em jogo é a maneira como o sujeito – movido por esta energia – se posiciona no mundo.

El término clave de esta definición de la pulsión es el de representante (psíquico). Nos dice que la pulsión es ya algo psíquico, que la pulsión es delegación, mandato o embajada del cuerpo. No se trata de lo somático, sino del cuerpo libidinal. La libido es ya animada, o sea, es menos animal que perteneciente al alma, alienada a su objeto puesto que de este depende la paz del alma: la satisfacción” (GREEN, 2008, p.243).

Outro aspecto importante e comum entre os dois conceitos é o carácter incontrolável desta energia, na medida em que não cabe ao sujeito a opção de sentir ou não a força desta tensão, mas apenas (e mesmo assim em raras oportunidades) escolher a maneira de dar vazão a esta energia. Exemplo corriqueiro, porém, ilustrativo: não é possível não sentir a pressão da angústia e a pressão envolvida na elaboração de uma tese, assim como não é possível não sentir a felicidade e a empolgação com a descoberta do progresso na elaboração desta mesma tese. Destas forças não posso abrir mão ou ignorar, o que posso fazer é me esforçar para que estas forças que não escolho sentir não prejudiquem meus objetivos.

Ao longo de nossa vida, a força das pulsões/paixões se faz presente cotidiana e inevitavelmente. Dentro das instituições de ensino e formação, estão presentes as mais diversas manifestações das pulsões/paixões, tanto por parte de quem aprende, quanto por parte de quem ensina, e isso se estende à administração, manutenção, direção, pais e responsáveis. Sendo assim, os conteúdos acadêmicos a serem transmitidos figuram como uma parte – talvez a mais racional e técnica – de tudo o que acontece neste contexto de ensino e aprendizagem.

“A matéria prima de que se originam as paixões são as pulsões em duas grandes vertentes: Eros (pulsão de vida) e Thanatos (pulsão de morte)” (KEHL, 1987, p.472). E essas paixões são vivenciadas nos mais diferentes âmbitos do cotidiano dos indivíduos. Os intramuros das instituições de ensino também são palcos onde se encena o fluxo destas duas vertentes características do ser humano; entretanto, esta faceta do ensino parece ter merecido pouca atenção até então. O poder de irradiação de Eros pode ser amenizado na medida em que o ambiente externo, de maneira calculada e administrada, acaba por tirar proveito desta energia para fins de manutenção de um sistema de produção e consumo que parece oferecer atalhos para situações fugazes de satisfação.

O calor, o repouso, o alimento que Eros procura, ele procura sob a forma de contato com outro ser vivo – e seu poder de irradiação é tão violento que ele contamina (erotiza) o grupo das pulsões de vida. De tal forma que todas as funções vitais vão sendo carregadas de erotismo pela vida afora; e a tal ponto que a psicanálise batizou de Eros o conjunto das pulsões de vida (KEHL, 1987, p. 473).

A utilização da Psicanálise como ferramenta de compreensão do mundo não é algo simples e, para muitos, chega a ser inaceitável, visto que ela parte do paradigma da impossibilidade de acesso direto a uma parcela grande e determinante do funcionamento da mente humana: o inconsciente. Sua existência e influência no comportamento e nas decisões humanas nos alerta acerca de nossa falsa onipotência. Ainda assim, as lentes da Psicanálise nos fornecem contribuições pertinentes para a leitura do mundo que nos cerca – o que inclui as práticas educativas e as relações delas derivadas.

Isso não quer dizer que devemos transformar o id em ego, nem educar as pulsões, mas, antes, devemos ter a responsabilidade ética,

seja na Psicanálise, seja na Educação, de fazer sujeitos advirem pela palavra e pelo desejo como pura diferença. E, como postulou Freud, isso não é outra coisa senão uma obra de cultura, a mesma que encontramos também na relação pedagógica (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p.148).

Levando em consideração as questões subjetivas e inconscientes dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, intentamos trazer para a reflexão das questões inerentes à educação a presença e influência do inconsciente, buscando levantar hipóteses para compreender os fenômenos atuais das práticas educativas.

CAPÍTULO III

PARA ONDE (E COMO) FLUEM AS PULSÕES?

Neste capítulo, buscou-se a utilização do conceito de unidimensionalidade de modo diferente do de sua gênese no contexto europeu onde a sociedade possibilita á considerável parcela de sua população acesso confortável a uma infinidade de bens de consumo. Sendo assim, buscou-se aplicar a díade unidimensionalidade e dessublimação repressiva como elementos de reflexo sobre o funcionamento do sujeito inserido nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Este capítulo abarca reflexões acerca de como as pulsões/paixões se manifestam em nossa sociedade, especialmente no que se refere aos ambientes de ensino e aprendizagem. Sendo assim, reflexões sobre a natureza humana serão realizadas levando em conta aspectos relevantes da Psicanálise e o conceito de unidimensionalidade (atrelado ao de dessublimação repressiva) que Marcuse (1979). Desta forma, a capacidade de lidar com as frustrações se evidencia como imprescindível para a vida do sujeito, auxiliando-o a perceber as demandas pulsionais e os desdobramentos destas pulsões no cotidiano educacional.

Na visão psicanalítica de mundo, o conceito de inconsciente é fundamental para a compreensão do funcionamento da mente humana e de seus fenômenos derivados. As posturas apresentadas pelos sujeitos nas mais diversas situações e as formas de organização e interação entre os grupos e seus membros podem ser interpretadas, reavaliadas tendo por base a existência desta parcela desconhecida e incontrolável da subjetividade humana.

Freud modifica o lugar da subjetividade ao reconhecer nela um não saber que sabe fazer, ou seja, ele retira do sujeito a autoridade da razão consciente, que Descartes havia proposto, porém sem transformá-lo em caos. A Teoria Psicanalítica, ao descrever o funcionamento do inconsciente, aceita a lógica dos paradoxos da vida humana (LOURENÇO, 2004, p. 65).

No lugar de relações lineares de causa e efeito e da racionalidade, a existência do inconsciente propõe que grande parte de nossos atos são pautados e motivados por sentimentos e razões por nós desconhecidos, expressos de maneira indireta e ilógica, obedecendo às características desta organização psíquica proposta e defendida pela Psicanálise.

Ao introduzir o conceito de inconsciente, Freud coloca a fala em outro lugar, alguém que ao fazê-lo diz mais do que aquilo que se propunha. Neste falar, em certos momentos, a lógica consciente se rompe, se desvanece e algo diferente se torna presente, manifestando uma outra lógica (ALONSO, 1998, p.02).

Além disso, figuram como elementos constituintes do funcionamento psíquico as já referidas pulsões/paixões e os princípios de prazer e de realidade. Todos funcionando de modo interligado, o que garante ao aparelho psíquico energia para os mais diversos empreendimentos. Enquanto regentes do funcionamento psíquico (ROUDINESCO, 2005), princípios de prazer e de realidade contribuem para que o nível de tensão sentido pelo sujeito seja tolerável para que este possa dar conta de suas tarefas cotidianas. Enquanto o primeiro busca o alívio imediato de tensão (LAPLANCHE, 2012), o segundo age de modo a adiar este alívio imediato por julgar (via contato com a realidade) que esta ação não condiz com as possibilidades reais apresentadas pelo meio.

O princípio de realidade impõe um desvio ao princípio de prazer, retarda-lhe a satisfação ou suprime-lhe certas possibilidades, subordinando-a a um exame preliminar das condições favoráveis na realidade. Mas tal modificação garante a sobrevivência, pois a submissão total ao princípio de prazer teria poucas chances de permitir a vida (MIJOLA, 2008, p.1424).

Cabe, portanto, relacionar os limites ao imediato alívio de tensão à manutenção da vida do sujeito e também à vida em sociedade, na medida em que em ambas as situações a obediência ao princípio do prazer acaba por colocar em perigo a subjetividade do indivíduo e a organização social à qual pertence. No contexto deste trabalho, as condições de acúmulo e alívio de tensão em nossa sociedade são colocadas em evidência, visto que sua configuração parece influir de maneira singular tanto na acumulação de tensões quanto nas suas possibilidades de alívio.

Uma vez que encontramos cotidianamente satisfações rasteiras que nos servem para certo grau de alívio de tensões, podemos convir que não se acumula tensões/frustrações como antigamente. Sendo assim, tanto o nível de acúmulo quanto a forma de alívio estão intimamente ligadas aos artefatos culturais dos quais dispomos. De um modo muito singular, parece que o nível de tensão causado pela ação do princípio de realidade não difere muito das demandas do princípio de prazer, o que pode influenciar diretamente a capacidade de sublimação dos sujeitos. Em ambientes onde ensino e aprendizagem se desdobram, é possível perceber a incapacidade de considerável parcela discente para o adiamento de ações que visam o alívio de tensões (ARREGUY; COUTINHO, 2015, p. 279- 298).

Considerando que boa parte das questões referentes aos distúrbios à aprendizagem se localizam nas atitudes de indisciplina, podemos pensar este fenômeno sob o prisma da Psicanálise, em especial levando em consideração a dinâmica das pulsões e como os princípios de prazer e de realidade se configuram para lidar com a energia advinda dessas paixões. Se considerarmos os atos de indisciplina como uma reação à frustração (frustração de não ser considerado, de não obter o desempenho esperado, de precisar abrir mão de elementos mais agradáveis em função de tarefas menos divertidas, etc) vemos nestes atos condições primitivas (regidas pelo princípio de prazer, relacionadas à imaturidade e à falta de recursos do ego) de lidar com as demandas da vida em sociedade.

Esta falta de recursos egóicos advém de anos utilizando atalhos e satisfações momentâneas para desviar de algumas frustrações necessárias para o amadurecimento psíquico e para a capacitação do ego para lidar com as adversidades. Atalhos estes que podem ter sido fruto de condutas inseguras das figuras cuidadoras, da disponibilidade imediata de desvio, ou mesmo da junção destas duas condições. O que importa é que estes desvios entram em ressonância com elementos da subjetividade do sujeito (princípio de prazer) e impossibilitam que o princípio de realidade faça seu trabalho.

Portanto, ao presenciar algum ato de indisciplina é possível perceber não apenas o ato em si, mas sim a expressão de uma dinâmica inconsciente construída ao longo das histórias de vida dos sujeitos. Reações de certo modo desproporcionais às frustrações que fazem parte do cotidiano e que criam a

possibilidade para que o sujeito utilize seus recursos egóicos para lidar com estas frustrações de forma mais amadurecida e condizente com as demandas da realidade. Além disso, vale a pena lembrar que uma frustração traz consigo a potencialidade de revolta inerente a todas as outras frustrações com as quais o sujeito precisou lidar, fazendo com que, através desta frustração “atual”, ele tente trabalhar também com as “antigas”, buscando “atualizar” os afetos e suas expressões passadas via relações transferenciais e contratransferenciais com o objeto/situação que, recentemente, causou a nova frustração. Se o professor é querido ou não pelos alunos, muito se deve às questões inconscientes dos envolvidos, visto que na figura do docente são projetadas, de modo inconsciente, aspectos arcaicos vivenciados pelos alunos em outras situações.

Psicanaliticamente falando, o princípio da realidade – que nos faz ter posturas mais maduras, levando em consideração desejos e possibilidades na realização de nossas vontades – perde lugar para o princípio do prazer – no qual o que vale é a realização do desejo (ROUDINESCO, 2005). Portanto, a atmosfera de nossa cultura prega uma relação imediatista do sujeito com o mundo. Em ambiente letivo, o conteúdo a ser aprendido acaba aparecendo como objetivo secundário, ganhando a preocupação dos alunos somente nas vésperas da prova, muitas vezes, em lembretes escondidos em estojos, agasalhos e, hoje em dia, em aplicativos, fotos e mensagens de celulares. O professor acaba ocupando o lugar daquele que frustra o desejo, pois – quando trabalha com seriedade e ética – cobra de seus alunos um mínimo de domínio sobre o conteúdo que foi ministrado.

Ao invés da valorização do estudo e do desenvolvimento de habilidades, nossa sociedade prega um hedonismo deturpado, onde o caminho mais fácil e os atalhos são valorizados e a esperteza e o famoso “jeitinho” são vistos com bons olhos e sinal de sucesso. A resolução de desafios e a possibilidade de buscar superar as limitações e aprender com elas acaba se convertendo em tarefas que ninguém se dispõe a realizar, pois logo ali ao lado existe uma vasta gama de propostas de informações e entretenimento e, com elas, possibilidades de esquivar dos desafios e de diversão descompromissada.

Algo digno de nota que parece se relacionar diretamente com as diversas possibilidades de consumo de informação e entretenimento consiste no conceito psicanalítico de sentimento oceânico, uma vez que esta sensação

de completude parece entrar em ressonância com a presença das mídias em nossas vidas. Em Freud, temos:

Trata-se de um sentimento que ele gostaria de designar como uma sensação de 'eternidade', um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras - 'oceânico', por assim dizer. Esse sentimento, acrescenta, configura um fato puramente subjetivo, e não um artigo de fé; não traz consigo qualquer garantia de imortalidade pessoal, mas constitui a fonte da energia religiosa de que se apoderam as diversas Igrejas e sistemas religiosos, é por eles veiculado para canais específicos e, indubitavelmente, também por eles exaurido. Acredita ele que uma pessoa, embora rejeite toda crença e toda ilusão, pode corretamente chamar-se a si mesma de religiosa com fundamento apenas nesse sentimento oceânico (FREUD, 1930/1996, p. 41).

No contexto atual de desenvolvimento tecno-científico de nossa sociedade, a possibilidade de contato com uma infinidade de informações, todas acessadas cada vez mais rapidamente por artefatos tecnológicos que dão a sensação de onipotência e completude, parece reforçar no sujeito o chamado sentimento oceânico que outrora era desfrutado através do contato religioso. "É plenitude, mas de um tipo restrito. Embora possamos preservá-las em videoteipe ou memória digital, em geral as imagens que nos chegam nas telas são vestígios efêmeros" (GITLIN, 2003, p.33). Na busca de plenitude via consumo, posse de informações e estilos de vida a curto prazo, a experiência individual fica em segundo plano, e a superficialidade e a falta de responsabilidade individual também. Neste contexto, os diversos ambientes de ensino são vistos como locais de frustrações; e os professores como entidades responsáveis para que estas frustrações sejam colocadas na vida dos alunos.

Cabe neste momento refletir até que ponto as instituições de ensino não precisam se modificar para lidar com este contexto sem perder sua função.

A relação existente entre a Psicanálise e o pensamento frankfurtiano mereceria espaço neste trabalho, portanto, na medida em que fundamenta nosso olhar para as possibilidades da reflexão psicanalítica em instituições de ensino, principalmente, no que se refere aos conceitos de sociedade unidimensional e de dessublimação repressiva, termos estes que serão muito importantes na sequência do texto. Por hora, sabendo da relação existente entre o pensamento freudiano clássico – o chamado freudismo – e a Teoria Crítica, nossa ideia de utilizar a Psicanálise como instrumento que nos auxilia

na leitura dos fenômenos inerentes aos processos educativos traz consigo o potencial de reflexão e conseqüente modificação destes fenômenos.

Mas o freudismo não é, para a Escola de Frankfurt, uma influência: é uma interioridade constitutiva, que habita seu corpo teórico e permite à Teoria Crítica pensar seu objetivo, pensar-se a si mesma, e pensar o próprio freudismo enquanto momento da cultura (ROUANET, 2001, p.11).

Os conceitos freudianos, principalmente, os que trazem à tona a importância dos conteúdos e das manifestações inconscientes nas intercorrências cotidianas, foram utilizados – de maneira singular em cada autor frankfurtiano – na busca da compreensão de aspectos da realidade que a lógica racional parecia ter dificuldades para explicar e até mesmo para propor qualquer tipo de intervenção efetiva. A esfera da racionalidade técnica parece interpor ao sujeito a necessidade de negação (ou mesmo mudança de foco) da esfera afetiva e, por que não, de considerável parcela da subjetividade. Tal situação também parece ocorrer nos ambientes educativos onde métodos e técnicas se sobrepõem às condições subjetivas dos integrantes do sistema educacional; mas tal sobreposição não elimina ou ameniza, muitas vezes, acentua e agrava os conflitos existentes entre professores, alunos, pais funcionários conteúdos e cronogramas.

A situação ideal, naturalmente, seria a comunidade humana que tivesse subordinado sua vida instintual ao domínio da razão. Nada mais poderia unir os homens de forma tão completa e firme, ainda que entre eles não houvesse vínculos emocionais. No entanto, com toda a probabilidade isto é uma expectativa utópica. Não há dúvida de que os outros métodos indiretos de evitar a guerra são mais exequíveis, embora não prometam êxito imediato. Vale lembrar aquela imagem inquietante do moinho que mói tão devagar, que as pessoas podem morrer de fome antes de ele poder fornecer sua farinha (FREUD, 1933/1996, p. 140).

Cientes das limitações da racionalidade para dar conta de todos os aspectos e perigos enfrentados pela subjetividade humana, a reflexão – por mais paradoxal que pareça – pode ser nossa única alternativa para lidar com a vida pulsional, uma vez que, levando este aspecto do psiquismo em conta, é possível fazer uma leitura menos ingênua das situações e nelas buscar

maneiras de integração entre demandas inconscientes e sobrevivência psíquica de indivíduos e grupos.

A opção por Marcuse (2010) como interlocutor entre a Psicanálise e a Teoria Crítica se pauta nas seguintes razões:

I – O complemento teórico de sua obra *Eros e Civilização* (2010) ao *Mal-estar da Civilização de Freud* (1930), traz importantes reflexões acerca da organização subjetiva da sociedade, tais como os sacrifícios necessários para a manutenção da sociedade e o princípio de uma reflexão sobre a sociedade unidimensional;

II – O conceito de unidimensionalidade do sujeito pode nos ajudar na reflexão da realidade das instituições de ensino. O homem unidimensional, como consequência da sociedade industrial, parece estar presente também nas práticas educativas, na medida em que elas parecem ter pouco a oferecer a um indivíduo super estimulado e gratificado em demasia, o que levaria a um processo de dessublimação repressiva;

III – A possibilidade vislumbrada pelo autor de uma espécie de (re)erotização dos processos de aprendizagem, fato que traria consigo – a médio e longo prazo – uma condição mais autônoma do sujeito em realizar suas escolhas e participar da vida em sociedade.

Vale assinalar que apelar para que a Psicanálise dê aquilo que se buscou em vão na Psicologia aplicada à Educação, isto é, um saber sobre a singularidade subjetiva de um aluno ou de um professor é incorrer, injustificadamente, num mesmo equívoco. A racionalidade pedagógica pode até demandar uma psicologização, mas o radicalismo da experiência sempre comprova a força irredutível do inconsciente (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p.143).

Desta forma, utilizaremos estes autores e conceitos pautados no fato de que o inconsciente figura como muito mais amplo e complexo do que se apresenta, mas este fato não impede que possamos refletir sobre maneiras de levá-lo em consideração e de buscarmos elementos que nos permitam uma ampliação no modo de ler os fenômenos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

3.1 Sublimação

Enquanto mecanismo de defesa do Ego, o processo de sublimação figura como sendo o mais eficaz e elaborado de todas as estratégias utilizadas para a manutenção da integridade do aparelho psíquico. Capaz de promover complexos acordos entre as demandas pulsionais, as restrições superegóicas e as exigências da sociedade, a sublimação maneja estes três elementos de modo que parte da demanda pulsional seja utilizada e expressa de modo útil e valoroso para a sociedade, sendo ela de fundamental importância para a cultura, a organização social e para os processos educativos.

Também sobre o mecanismo desse processo de sublimação pode-se arriscar uma conjectura. As moções sexuais desses anos da infância seriam, por um lado, inutilizáveis, já que estão diferidas as funções reprodutoras - o que constitui o traço principal do período de latência - , e por outro, seriam perversas em si, ou seja, partiriam de zonas erógenas e se sustentariam em pulsões que, dada a direção do desenvolvimento do indivíduo, só poderiam provocar sensações desprazerosas. Por conseguinte, elas despertam forças anímicas contrárias (moções reativas) que, para uma supressão eficaz desse desprazer, erigem os diques psíquicos já mencionados: asco, vergonha e moral (FREUD, 1905/1996, p. 108).

Almejando tanto a satisfação pulsional quanto o equilíbrio entre posturas do sujeito e seu lugar na sociedade, a sublimação exige grande quantidade de energia e demanda um considerável amadurecimento psíquico, ocupando, na Psicanálise, lugar de destaque. Historicamente, Freud (1910/1996) faz uso do termo sublimação da maneira que esse é originalmente empregado na química e nas belas artes. Em 1905 traz para a Psicanálise este conceito de forma a ilustrar e explicar uma atividade humana inconsciente que desloca, para o âmbito não sexual, instintos sexuais. Desta forma, um dos mais elaborados e eficientes mecanismos de defesa do ego figura como responsável por transformar o instinto sexual e a curiosidade a ele inerente. Se na infância, estes impulsos encontram-se ligados a conteúdos referentes às curiosidades sexuais básicas no que tange às diferenças anatômicas, a origem dos bebês e diversos elementos anatômico-funcionais do corpo adulto, através da sublimação, esta curiosidade é redirecionada para outras problemáticas que se relacionam a conhecimentos socialmente valorizados.

Termo derivado das belas-artes (sublime), da química (sublimar) e da psicologia (subliminar), para designar ora uma elevação do senso estético, ora uma passagem do estado gasoso, ora ainda, mais-além da consciência. Sigmund Freud* conceituou o termo em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparentemente com a sexualidade*, mas que extrai sua força da pulsão* sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados (ROUDINESCO; PLON, 2005, p. 780).

Desta forma, a força pulsional que conduz o indivíduo na busca de satisfação, é realinhada com a nova demanda, a dizer, a investigação e compreensão de diversos aspectos da cultura. Tal situação acaba por oferecer uma possibilidade de lidar com a curiosidade (impulso epistemofílico) sem provocar os desconfortos advindos da investigação acerca da sexualidade dos pais (KLEIN, 1996). Percebemos desta maneira como os aspectos inerentes ao instinto (expressão das pulsões) se conciliam com as demandas da realidade e com a censura externa (figuras cuidadoras) e interna (super ego) de modo a garantir a integridade do ego e a manutenção da ordem social.

Segundo Fadiman e Frager (1980), o ego, conduzido por *logos* e obedecendo ao princípio de realidade, busca desempenhar a árdua função de controlar e estabelecer certo grau de equilíbrio entre as demandas da realidade externa (com suas regras e deveres morais) e as impacientes exigências pulsionais advindas do inconsciente. De maneira ininterrupta, id e superego buscam a supremacia no funcionamento psíquico, cabendo ao ego articular estas tensões com as demandas da realidade externa. Para auxiliá-lo nesta fatigante tarefa, o ego lança mão de uma série de mecanismos de defesas que funcionam como uma espécie de “acordo temporário” para lidar com esta infinidade de demandas. Vale ressaltar que os mecanismos de defesa variam em aplicabilidade e grau de eficiência.

O Ego protege a personalidade contra a ameaça ruim. Para isso, utiliza-se dos chamados mecanismo e defesa. Todos estes mecanismos podem ser encontrados em indivíduos saudáveis, e sua presença excessiva é, via de regra, indicação de possíveis sintomas neuróticos ou, em alguns casos extremos, sintomas psicóticos. Portanto, mecanismos de defesa são ações psicológicas que têm por finalidade, reduzir qualquer manifestação que pode colocar em perigo a integridade do Ego (VOLPI, 2008, p. 1).

A disponibilidade de utilização de uma série de mecanismos de defesa faz com que o ego acabe por selecionar dentre todos os que mais lhe servem. Dentre os diversos mecanismos de defesa, podemos encontrar a sublimação, considerado o mais eficiente e amadurecido dos mecanismos, sendo responsável por transmutar elementos referentes à sexualidade em objetos de investigação acadêmica. Modifica-se o objeto, não o afeto/motivação, de modo que nos processos de investigação e aquisição dos conhecimentos, diversas expressões da sexualidade são satisfeitas (FADIMAN; FRAGER, 1980).

Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual (LAPLANCHE; PONTALIS, 2012, p. 495).

Em *Leonardo Da Vinci e uma Lembrança de sua Infância* Freud (1910/1996) se dedica a investigar a vida cotidiana de Da Vinci e chega à conclusão de que as suas atividades profissionais são o resultado de instintos sexuais não satisfeitos. Neste texto, Freud (1910/1996), procura compreender os motivos da magnífica obra de Da Vinci, e chega à conclusão da importância da sublimação, que acaba por possibilitar ao sujeito a satisfação via impulso epistemofílico. Nesse contexto, os alunos seriam (ou deveriam ser) capazes de transformar sua curiosidade sexual em curiosidade acadêmica, sendo a sublimação uma maneira de substituir um conhecimento por outros – mais aceitáveis socialmente.

Temos em Freud (1910/1996) a hipótese de que a curiosidade infantil acerca da sexualidade se intensifica na fase edípica, e por via da impossibilidade de satisfação total e imediata dos instintos sexuais, a capacidade de sublimação posta à prova. Tal interdição é de fundamental importância para o psiquismo da criança e para a organização familiar, estabelecendo regras e normas de conduta para a convivência em sociedade, além de evidenciar a tolerância à frustração e a necessidade de lidar com os limites da existência. Deste modo, a necessidade de adequação dos desejos ao princípio de realidade se torna evidente, e a sublimação figura como uma das maneiras mais elaboradas para tal ajustamento. Evidencia-se, portanto, a

necessidade da vivência edípica de frustração para que o processo de sublimação seja instaurado.

Ao longo do desenvolvimento psicosssexual, a criança passa pelo período de latência. Nesta etapa do desenvolvimento, ocorre uma espécie de interrupção do desenvolvimento sexual e das preocupações infantis a este respeito, já que a atenção e o interesse da criança se direcionam a informações lúdicas e acadêmicas que, mesmo possuindo relação simbólica com elementos da sexualidade, não representam diretamente aspectos da sexualidade.

Durante esse período de latência total ou apenas parcial erigem-se forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (o asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso. Na realidade, porém, esse desenvolvimento é organicamente condicionado e fixado pela hereditariedade, podendo produzir-se, no momento oportuno, sem nenhuma ajuda da educação (FREUD, 1905/1996 p. 167).

A fase de latência é caracterizada pela existência de elementos ocultos relacionados à sexualidade, de modo que a criança não apresentará as manifestações de curiosidade sexual e suas adjacências, fazendo com que a energia psíquica seja direcionada a elementos das relações sociais, dos conhecimentos acadêmicos, das informações ligadas a entretenimentos. Tal situação poderá fazer com que a criança interaja a partir de identificações com figuras de seu convívio cotidiano, tais como pais, professores e amigos.

Para Freud (1905/1996) é no período de latência que são desenvolvidos comportamentos referentes à moralidade, tornando a criança mais inibida com relação a certos assuntos referentes à sexualidade; além disso, é possível notar, na escola e nas brincadeiras, uma acentuada separação entre os sexos.

Em meio aos adultos, as crianças tendem a se mostrar bastante acanhadas, de modo que as questões referentes à sexualidade já não são mais feitas. Deixando de lado algumas questões da sexualidade propriamente dita, a sublimação permite a utilização desta energia advinda da sexualidade para outros fins.

A teoria psicanalítica coloca no mecanismo de sublimação acentuada importância no processo civilizatório e na manutenção da saúde mental do sujeito. (KEHL, 2009) Sendo função dos mecanismos de defesa a manutenção da integridade do ego, eles se apresentam com diferentes graus de eficiência e aplicabilidade. Na sublimação temos o ápice da eficácia, porém, seu preço é considerável no que tange ao investimento e maturidade da estrutura psíquica. Nos diversos processos educativos, a sublimação se apresenta como mecanismo principal.

Outra técnica para afastar o sofrimento reside no emprego dos deslocamentos de libido que nosso aparelho mental possibilita e através dos quais sua função ganha tanta flexibilidade. A tarefa aqui consiste em reorientar os objetivos instintivos de maneira que eludam a frustração do mundo externo. Para isso, ela conta com a assistência da sublimação dos instintos. Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual (FREUD, 1930/1996, p. 51).

O aprendizado de um conteúdo, seja ele qual for, envolve o adiamento de satisfações e a adequação das paixões às demandas e permissões oferecidas pela sociedade. Este adiamento não elimina a energia envolvida, mas dela lança mão para que o processo de aprendizado ocorra e que a civilização dela desfrute para sua organização e construção. Neste contexto, não há como negar a existência de certo grau de frustração do sujeito que aprende, seja no adiamento de satisfações para se dedicar ao aprendizado, seja na constatação de que não sabe e que, conseqüentemente, algo lhe falta.

Psicanaliticamente falando, esta constatação de falta advém de questões relacionadas à sexualidade que podem ser – por diversos motivos – são sublimadas para a aprendizagem.

Esse instinto coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos e restringir consideravelmente sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação (FREUD, 1908/1996, p.174).

Sublimação que é de extrema importância para o funcionamento psíquico do sujeito na medida em que possibilita ao sujeito adequar às

demandas da realidade determinadas parcelas de seus conteúdos inconscientes, de modo a ser possível uma redução da tensão no aparelho psíquico advinda dos conflitos entre o que pede expressão e as possibilidades desta expressão na realidade concreta. Sublimação que depende da constatação dos limites impostos à satisfação e dos recursos do aparelho psíquico em lidar com este fato.

Nossa civilização repousa, falando de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia à uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade. Dessas contribuições resulta o acervo cultural comum de bens materiais e ideias (FREUD, 1908/1996, p.173).

Dentre os escritos freudianos que versam sobre a importância do social na construção de valores e, conseqüentemente, da subjetividade humana, optamos neste momento pela investigação de três textos que se complementam nesta temática. São eles *Totem e Tabu* (1913), *O Futuro de uma Ilusão* (1929) e *O Mal Estar na Civilização* (1930). Nestas obras, é possível encontrar importantes reflexões acerca da configuração social e subjetiva da humanidade.

Seguindo a cronologia dos textos, *Totem e Tabu* nos trazem a ideia da universalidade do complexo de Édipo e suas implicações para a organização psíquica da sociedade.

Mas os principais elementos da contribuição de Freud à antropologia social aparecem, pela primeira vez, nesta obra e mais especialmente no quarto ensaio, que contém a hipótese da horda primeva e da morte do pai primevo, e elabora sua teoria fazendo remontar a isso a origem da quase totalidade das instituições sociais e culturais posteriores. O próprio Freud estimava muito este último ensaio, tanto no que diz respeito ao conteúdo como à forma. Contou a seu tradutor de então, provavelmente em 1921, que o considerava como sua obra mais bem escrita (FREUD, 1913/1996, p. 3).

O sentimento de culpa causado pela morte (seja real, seja simbólica) da figura “tirana” de autoridade, leva os membros da sociedade a buscar maneiras de expiar esta culpa e impedir que novos eventos trágicos sejam motivo de disputas e de um agravamento da culpa. O que Freud coloca como uma espécie de alegoria para ilustrar e explicar determinados elementos da cultura

humana, pode ter sua aplicabilidade expandida para auxiliar na compreensão dos fenômenos educativos. Uma vez que tanto o totemismo como a situação edípica trazem em sua constituição a lei e a proibição, levando o sujeito a precisar abrir mão de uma parcela considerável de suas paixões para poder fazer parte da sociedade e desfrutar de sua comodidade, conforto e segurança; de maneira análoga, as práticas educativas e pedagógicas acabam propondo aos educandos este mesmo tipo de troca. Na perspectiva do totemismo, uma série de costumes são adotados para que o sujeito ao mesmo tempo respeite as regras e se mantenha afastado da possibilidade de cometer os dois delitos supremos: à dizer, o assassinato da figura paterna (representante da lei) e o incesto.

Dessa maneira, o ponto de vista que explica o horror ao incesto como sendo um instinto inato deve ser abandonado. Tampouco pode-se dizer algo mais favorável sobre outra explicação da lei contra o incesto, amplamente defendida, segundo a qual os povos primitivos desde cedo notaram os perigos com que a endogamia ameaçava a raça e, devido a essa razão, deliberadamente adotaram a proibição (FREUD, 1913/1996, p. 90).

Parte considerável da cultura advém desta prática de lembrar o assassinato da figura paterna para que ele não surja/ocorra novamente, além de rememorar as razões que levaram ao seu acontecimento, para que elas não mais sejam esquecidas. Nessa dinâmica, o sentimento de culpa se instala e se fortalece, levando a posturas e comportamentos que visam expiar a culpa e reparar possíveis danos causados anteriormente.

Pensando nas práticas educativas, é possível localizar na história de vida de cada um e, ainda hoje, em situações que presenciamos, como o sentimento de culpa se faz presente como uma espécie de “indutor” da disciplina e da aprendizagem, na medida em que falas e posturas mobilizam – principalmente nas crianças – a culpa e o arrependimento por suas atitudes desordeiras, condição que, muitas vezes, leva ao comportamento passivo desejado.

Em *O Futuro de uma Ilusão*, Freud (1929) coloca as condições e os efeitos da religiosidade no psiquismo humano, mas traz também – e este é o ponto que nos interessa para esta investigação – a temática da necessidade do

homem sacrificar parte de sua energia pulsional em nome da manutenção de sua própria vida e da organização social da qual faz parte:

A restrição à agressividade do indivíduo é o primeiro e talvez o mais severo sacrifício que dele exige a sociedade. Temos verificado de que maneira simplista se conseguiu domar essa coisa indomável. A instituição do superego, que toma conta dos impulsos agressivos perigosos, introduz um destacamento armado, por assim dizer, nas regiões inclinadas à rebelião. Mas, por outro lado, se a encaramos exclusivamente do ponto de vista psicológico, devemos reconhecer que o ego não se sente feliz ao ser assim sacrificado às necessidades da sociedade, ao ter que se submeter às tendências destrutivas da agressividade, que ele teria tido a satisfação de empregar contra os outros (FREUD, 1933/1996, p. 74).

O sacrifício exigido se justifica por duas alegações: a primeira delas propõe que o corpo humano não seria capaz de suportar a expressão direta de toda a demanda pulsional da qual dispõe. E, em segundo lugar, a sociedade não sobreviveria se cada um de seus membros buscasse a expressão direta de suas pulsões. Desta forma, a necessidade de limites e parâmetros para que as demandas pulsionais sejam expressas é inerente à existência destas demandas. Ainda assim, esta condição de inevitabilidade da existência de limites não reduz e tampouco elimina o sofrimento humano, mas traz uma nova dimensão a ele.

A breve explanação das ideias contidas nestas duas obras supracitadas teve por objetivo introduzir algumas ideias e conceitos de importante relevância para a linha de raciocínio presente em *O Mal Estar na Civilização*. Nesta obra de 1930, Freud retoma algumas reflexões sobre a religiosidade e o sentimento de culpa, colocando em pauta os princípios do prazer e da realidade como elementos importantes na organização da subjetividade do sujeito, além de levar em consideração o sentimento oceânico e a busca pela felicidade sem deixar de demonstrar como um “acordo feliz” entre as demandas pulsionais e as demandas da sociedade não é algo possível ou viável.

No *Mal Estar da Civilização* (1930), Freud traz a discussão da impossibilidade de conciliar as demandas inconscientes dos indivíduos com as exigências feitas pela vida em sociedade em nome de certa ordem e organização. Compreendendo as diversas práticas educativas como elementos formadores de cidadãos, que capacitam e preparam os sujeitos para que estes desempenhem papéis coerentes e significativos na sociedade da qual fazem

parte, a reflexão sobre as possíveis relações entre a educação e a condição subjetiva dos sujeitos se mostra relevante. Valores morais e éticos são introjetados e desenvolvidos também nestas relações pedagógicas e nas situações que as permeiam; e estas vivências são necessárias para a organização e manutenção da vida em sociedade.

Os tabus, as leis e os costumes impõem novas restrições, que influenciam tanto homens quanto mulheres. Nem todas as civilizações vão igualmente longe nisso, e a estrutura econômica da sociedade também influencia a quantidade de liberdade sexual remanescente. Aqui, como já sabemos, a civilização está obedecendo às leis da necessidade econômica, visto que uma grande quantidade da energia psíquica que ela utiliza para seus próprios fins tem de ser retirada da sexualidade (FREUD, 1930/1996, p.66).

Interessante notar a relação proposta por Freud entre as demandas econômicas com a quantidade de satisfação e liberdade sexual. Sendo a gratificação algo constante e frequente, pode ser – e tudo indica que realmente seja – que o processo de sublimação entre em uma espécie de colapso, já que sua necessidade diminui à medida que as gratificações aumentam. Em nome dos processos produtivos e consumidores, a energia psíquica acaba por ser aprisionada e utilizada na manutenção destes processos.

Regras, posturas e normas de conduta continuam sendo necessárias para que a vida em sociedade seja mantida, entretanto, este tipo de manutenção demandará uma menor dose de abnegação e resignação dos sujeitos em relação a seus desejos. Em sua obra *Eros e Civilização* (2010), Marcuse propõe uma importante reflexão acerca do papel das pulsões de vida e de morte para o desenvolvimento da sociedade, nos dando a dimensão da indissociabilidade da vida psíquica com a vida econômica e social.

A repressão desaparece na esplêndida ordem objetiva de coisas, que recompensa mais ou menos adequadamente os indivíduos cumpridores e obedientes, e que, ao fazê-lo, reproduz de modo mais ou menos adequando a sociedade como um todo [...] O conflito entre sexualidade e civilização desenrola-se com esse desenvolvimento da dominação. Sob o domínio do princípio do desempenho, o corpo e a mente passam a ser instrumentos de trabalho alienado; só podem funcionar como tais instrumentos se renunciam à liberdade do sujeito-objeto libidinal que o organismo humano primariamente é e deseja (MARCUSE, 2010, p. 59).

Sendo inevitável ao indivíduo não ser afetado pelas pulsões, as diversas maneiras como ele as organiza para explicitá-las têm como resultado as configurações sociais que nossa civilização apresenta. A manifestação destas pulsões permanece como necessidade urgente ao longo da vida do sujeito, e sendo o homem constituído de considerável parcela de agressividade, voracidade e inveja (FREUD, 1930/1996), esta parcela da subjetividade deve ser levada em consideração e minimamente controlada a fim de manter – também minimamente – a organização da sociedade.

Conter – leia-se sufocar – a tendência agressiva natural das pessoas parece não ser o método mais eficaz para lidar com este tipo de característica e sanar os conflitos decorrentes da agressividade dos sujeitos. Sublimar esta agressividade, canalizando sua expressão para elementos e posturas socialmente aceitas e úteis parece ser a maneira mais coerente de lidar com esse aspecto constitutivo de todos os seres humanos. Alunos e professores não são maus por sentirem em si mesmos tendências agressivas, e o vulgar “jogar para debaixo do tapete” figura como solução a curto prazo, limitada e imatura frente a elemento tão arraigado da personalidade de todas as pessoas – inclusive pessoas “boazinhas” e “de bom coração”.

Também parece estranho que entre as pulsões eróticas se encontre a agressividade. A tendência agressiva não é apenas, como poderia parecer, um componente das pulsões de morte; ao mesmo tempo, o que impele uma pessoa ao contato com outra(s), ou com o mundo em geral, não são somente impulsos amorosos, de fusão e aceitação. O contato agressivo pode ser, por exemplo, uma tentativa de modificar o outro, para torná-los mais compatíveis com o princípio do prazer. O que é, no limite, uma tendência destrutiva, mas também representa a vocação humana para a rebeldia (KEHL, 1987, p.473).

Quando o aluno se rebela contra o professor, contra a escola ou contra os métodos de ensino, não estaria esboçando uma tentativa de modificar estes elementos com a finalidade de que eles não frustrem seus desejos e impeçam sua satisfação? E, além disso, tal “rebelião” não poderia ser transformada – novamente, sublimada – em energia útil para a aquisição, construção e transformação do conhecimento? Cabe refletir se o contexto no qual estamos inseridos nos apresenta mais oportunidades para que a sublimação ocorra ou mais oportunidades para que os empecilhos à satisfação sejam contornados por formas mais imediatas de gratificação e que, além disso, podem conduzir a

expressões mais embrutecidas e primitivas de aspectos agressivos e passionais de nossa personalidade.

Enquanto membro da cultura contemporânea – independente do nome que ela receba – estamos todos (e as novas gerações cada vez mais) em contato com uma enorme quantidade de informações que fluem a uma velocidade impressionante (GITLIN, 2003). O pertencimento a este contexto social traz consequências para a subjetividade das pessoas, influenciando os modos de perceber a realidade e as maneiras de estar no mundo. Aspectos inconscientes e as possibilidades de manifestação destes elementos acabam sendo influenciados pelo contexto social mais amplo. “Como instrumento crítico, o freudismo permite a Marcuse explorar os mecanismos pelos quais a cultura unidimensional se interioriza e se perpetua” (RUANET, 2001, p.199). O ambiente escolar/acadêmico pode ser pensado por este viés, no intuito de talvez recuperar a condição agradável do aprendiz

A “*Kulturkritik*” que Marcuse (2010) apresenta em sua obra pode ser aplicada na investigação e também na reflexão, não apenas das práticas pedagógicas, mas, principalmente, sobre as condições subjetivas e afetivas que servem de substrato para tais práticas. Para além da discussão sobre a maneira que Marcuse faz uso da teoria freudiana (PLASTINO, 1998), pretende-se focar neste trabalho basicamente dois aspectos comuns de ambos os estudiosos:

I – Iniciamos com o fato de que tanto Freud quanto Marcuse embasam suas linhas de pensamento na existência do inconsciente (atemporal, amoral e ilógico) e suas consequências;

II – As ideias de unidimensionalidade e de dessublimação repressiva trazidas por Marcuse parecem ser complementadas por contribuições freudianas acerca do funcionamento do psiquismo humano.

A articulação entre o conceito de “*Homem Unidimensional*” proposto por Marcuse e a organização do psiquismo proposta por Freud será importante para a leitura dos fenômenos inerentes às relações de ensino e aprendizagem, principalmente as relatadas no Observatório da Violência do site da APEOESP.

Partimos da obra “*Eros e Civilização*” (2010) para que possamos, entre outras coisas, deixar clara a relação entre Marcuse e o pensamento psicanalítico freudiano. Na introdução da obra supracitada, encontramos:

A finalidade do presente ensaio é contribuir para a *filosofia* da Psicanálise – não para a Psicanálise em si (...) Com essa teoria, Freud colocou-se na grande tradição da Filosofia e ao abrigo de critérios filosóficos. A nossa preocupação não é com uma interpretação corrigida ou aumentada dos conceitos freudianos, mas com as suas implicações filosóficas e sociológicas (MARCUSE, 2010, p.30).

Portanto, o autor apresenta que sua relação e interesse na Psicanálise se encontram no pensamento teórico-filosófico proposto por Freud, e não com suas contribuições para a prática clínica. As implicações filosóficas do pensamento freudiano atingem diversos âmbitos das produções humanas, e impulsionam reflexões e leituras singulares dos mais variados elementos da subjetividade e da ação humana. Neste contexto, a teoria psicanalítica pode trazer novas perspectivas para a leitura e para o entendimento dos elementos constitutivos das relações de ensino e aprendizagem. É evidente que trazer, à pauta das questões relacionadas à Educação, a visão desmistificadora da Psicanálise pode causar, num primeiro momento, certo incômodo (visto que ela traz consigo um questionamento de valores, paradigmas e conceitos cristalizados no imaginário das pessoas e em nossa cultura); mas a médio e longo prazo, esta mudança de perspectiva pode acarretar em novas maneiras de ensinar e de se relacionar com o ambiente acadêmico.

Ainda nesta linha de raciocínio acerca das contribuições e limitações da racionalidade em nossos dias, podemos localizar em Freud (1915/1996) o questionamento sobre a capacidade de a razão manter sob controle elementos inconscientes carregados de afeto sem que isso traga prejuízo ou transtornos para o sujeito.

Os postulados teóricos psicanalíticos apontam para a impossibilidade do controle total dos afetos, fato que é demonstrado nos relatos de experiências clínicas que são apresentados nos escritos freudianos. Por diversas vezes, é possível perceber em seus relatos como a tentativa de suprimir, reprimir, recalcar ou simplesmente ignorar os conteúdos advindos do inconsciente ocasionam comportamentos e distúrbios orgânicos que interferem de maneira negativa nas atividades dos sujeitos. Tais fenômenos seriam a maneira indireta encontrada pelo psiquismo para a expressão destes elementos inconscientes carregados de afeto.

Porque é difícil para os homens serem felizes? Parece que a própria civilização está em causa, pois ela fracassa em prevenir o sofrimento humano, embora supostamente nos proteja dele. Civilização não significa progresso constante, pois se constata que os avanços da cultura e da tecnologia não cumpriram suas promessas (QUINODOZ, 2007, p. 259).

Na civilização podemos encontrar diversos elementos da subjetividade humana. Na expressão ou na repressão de certos aspectos da natureza humana, a civilização e suas exigências parece ser indissociável de nosso entendimento de diversos aspectos da sociedade, inclusive as relações entre as partes envolvidas nas práticas de ensino e aprendizagem.

Dedicando atenção ao entendimento das instituições de ensino e das teorias e práticas que as orientam, a utilização da Psicanálise associada ao conceito de unidimensionalidade de Marcuse (1979) figura como uma ferramenta relevante e com significativo potencial transformador. A capacidade de leitura dos conflitos e de situações de tensão se amplia com a convergência destes dois arcabouços teóricos, assim como se expandem as reflexões acerca destes fenômenos. As paixões e suas expressões, presentes em diversas esferas da vida humana, inclusive, nos processos de ensino e aprendizagem, podem ser interpretadas de acordo com a teoria psicanalítica associada à filosofia de Marcuse.

A manipulação da consciência que tem ocorrido em toda a órbita da civilização industrial contemporânea foi descrita nas várias interpretações de “culturas populares” e totalitárias: coordenação da existência privada e pública, das relações espontâneas e solicitadas. A promoção de atividades ociosas que não exigem empenho mental, o triunfo das ideologias anti-intelectuais, exemplificam a tendência. Essa extensão de controles a regiões anteriormente livres da consciência e ao lazer permite um relaxamento dos tabus sexuais (anteriormente mais importantes, visto que os controles globais eram menos eficientes) (MARCUSE, 2010, p. 95).

A utilização da energia psíquica e das paixões humanas com o objetivo de manter o movimento de uma série de elementos de nossa cultura atrelados ao consumo e à lógica reificadora do mercado são problematizadas, na medida em que é lançado sobre o cotidiano um olhar que é capaz de identificar em diversos setores da sociedade o emprego de uma racionalidade científica em nome da manutenção da condição de cidadão útil enquanto mão de obra e mercado consumidor. Posto que as paixões são capturadas e estrategicamente

satisfeitas com o objetivo de que a docilidade humana dentro deste sistema seja mantida ao mesmo tempo em que seja possível manter o sujeito minimamente motivado para fazer parte deste mecanismo sem se dar conta disso.

3.2 Unidimensionalidade e Dessublimação

De modo geral, estamos sempre às voltas com nossos desejos e seus desdobramentos. Esta característica da condição humana acaba por ser aproveitada pela organização produtora-consumidora da sociedade em que vivemos, que tirando proveito nesta nossa eterna insatisfação, nos oferece o tempo todo elementos que – segundo os anúncios – são capazes de nos fazer sentir plena satisfação. Não é nosso propósito fazer oposição radical aos bens de consumo e aos serviços oferecidos pela nossa cultura, mas propomos a reflexão de que o consumo deveria ser determinado pelas nossas reais demandas ao invés de ser incentivado via artifícios criados estrategicamente para – tirando proveito do sentimento humano de falta – incrementar o hábito de consumir e de se desviar de frustrações.

Em Lasch (1986) encontramos elementos que nos auxiliam a compreender como as condições sociais e culturais influenciam nossa perspectiva de futuro e, conseqüentemente, nossas ações no presente, o que nos parece importante quando estudamos os processos educativos e a maneira como estes são encarados pelos alunos, pelos professores e pela sociedade em geral, criando uma espécie de hierarquia de prioridades que influi na maneira como conteúdos subjetivos ganham representação no cotidiano.

Postman (1999-2005) contribui para o desenvolvimento deste trabalho, dado que relaciona as tecnologias disponíveis em nossa cultura com o modo como as pessoas se relacionam e, conseqüentemente, constroem suas subjetividades. Tais maneiras influenciam em grande parte a organização e a possibilidade ou não de expressão dos conteúdos inconscientes. É possível notar o uso de estratégias cujo objetivo é fazer com que esqueçamos temporariamente nossas angústias, é curioso ver como cada vez mais pessoas

são convencidas por promessas de satisfação e resultado rápido, visto que a compra de um produto ou serviço é mais fácil (e benvinda) do que adotar uma conduta mais esclarecida frente ao mundo e suas demandas.

Contudo, essa luta entre o indivíduo e a sociedade não constitui um derivado da contradição - provavelmente irreconciliável - entre os instintos primevos de Eros e da morte. Trata-se de uma luta dentro da economia da libido, comparável àquela referente à distribuição da libido entre o ego e os objetos, admitindo uma acomodação final no indivíduo, tal como, pode-se esperar, também o fará no futuro da civilização, por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo (FREUD, 1930/1996, p. 87).

Constatamos também uma situação curiosa, na qual a entrada na adolescência é cada vez mais incentivada – e antecipada – e, seu final, com o desenvolvimento da maturidade e com a aceitação de responsabilidades é cada vez mais retardado. O que culmina na instauração do que Postman (1999) chamou de um “Homem-Massa”: fenômeno que englobaria um enorme público alvo consumidor, com atitudes e modos de pensar homogeneizados, acostumados a consumir uma série de itens e serviços semelhantes que oferecem gratificação rápida e de frequência contínua.

Da existência do desejo, não podemos fugir, mas a questão que se coloca é a atitude manipulativa feita pelos artifícios da publicidade em consonância com a lógica do mercado que acabam por entrar em ressonância com diversos elementos da mente humana e culminam na unidimensionalização do sujeito e na consequente dessublimação das paixões.

Sob o domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais, a formação do superego maduro parece, agora, saltar por cima do estágio de individualização: o átomo genérico torna-se diretamente um átomo social. A organização repressiva dos instintos parece ser coletiva, e o ego parece ser prematuramente socializado por todo um sistema de agentes e agências extrafamiliares (MARCUSE, 2010, p. 97).

A dinâmica de nossa sociedade tem se modificado ao longo do tempo, e tecnologias diversas vêm imprimindo um novo ritmo à vida das pessoas e às suas subjetividades. As facilidades de comunicação e de acesso às informações modificam nossa noção de tempo e espaço, aumentando a velocidade da realização de nossas vontades ao mesmo tempo que parecem

diminuir o valor destas conquistas. “No mundo dos objetos úteis, o homem não apenas usa, mas também é usado. Quando tudo é para o consumo, ele consome e é consumido” (LOURENÇO, 2004, p. 68). Essa nova configuração do cotidiano acaba por influenciar a maneira pela qual nossa subjetividade se organiza para interagir com o mundo. Nossos desejos inconscientes são convidados a pressionar ainda mais para conseguirem alguma expressão, pois a velocidade do mundo concreto parece incitar uma maior velocidade na busca de satisfações.

Diferentemente de todas as formas históricas anteriores, no capitalismo todo e qualquer artefato é um produto-para-ser-trocado. É a lógica da troca que determina o comportamento de agentes no mercado, e não quaisquer outras motivações como valores, crenças religiosas ou determinações culturais. Não se pretende dizer que com isso não haja valores e crenças, mas sim que, no mercado, eles devem se subordinar à lógica da troca mercantil (NOBRE, 2008, p.25).

Além do mais, com tantas informações externas para serem digeridas em um curto espaço de tempo, a atenção do sujeito para sua subjetividade acaba por ser prejudicada. O consumo de bens e produtos é supervalorizado, conferindo identidade e status às pessoas e incentivando atitudes e investimentos em curto prazo, já que “não há tempo a perder”. E na escola, como fica isso? Como “convencer” alguém a se envolver nas práticas educativas quando o entretenimento está – literalmente e cada vez mais – ao alcance da mão?

Tolerar a frustração de adiar a satisfação imediata visando conquistas a longo prazo faz parte do desenvolvimento do indivíduo e parece estar diretamente ligada às práticas educativas. Quando a criança vivencia a experiência de tolerar a frustração de abrir mão de um prazer momentâneo – digamos, por exemplo, conversar com o colega do lado – para conquistar algo que auxilie em sua autonomia no futuro – aprender uma operação matemática, por exemplo – ela se aproxima de um desenvolvimento mais maduro e autônomo, pois adquire o direito de utilizar o que aprendeu em sua vida para melhorar as condições e possibilidades de escolha para lidar com a realidade.

Rumo a certa independência em relação aos outros, um pequeno passo é dado cada vez que um aprendizado ocorre. A reflexão que propomos aqui é

de que nossa sociedade de consumo desloca e deturpa esta ideia de independência e autonomia, vinculando-a não a características e conquistas individuais, mas a bens e serviços de aquisição mais imediata e validade passageira.

Entre as aspirações de satisfação total das pulsões e a satisfação parcial que a vida nos permite, há um excedente de energia que não obtém descarga – um excedente de excitação que não se aquieta porque não encontra o que o satisfaça plenamente. Quais os destinos desse excesso da energia que constitui a matéria-prima das paixões? Um recurso da psique para lidar com o excedente de energia que não pode ser descarregado – que não obtém repouso – já se incorporou ao repertório do senso comum: a repressão. Dela só se tem notícia quando é malsucedida. A repressão bem sucedida não deixa traços. A malsucedida deixa os sintomas, tentativas canhestras da psique de dar expressão ao que não pode ser dito, de trazer à luz o que está mantido, à força, na obscuridade (KEHL, 1987, p.480).

Pensando na sociedade em que nos encontramos, se por um lado é possível perceber inúmeras tentativas de conter os conteúdos agressivos dos seres humanos, por outro, podemos perceber estes mesmo conteúdos serem utilizados de maneira a beneficiar pequenos, mas poderosos, grupos de decisão. Desta forma, é possível pensar que as paixões brutas necessitam ser lapidadas para que o sujeito possa emergir em sociedade desempenhando tarefas úteis – ou ao menos não danosas – para a sociedade, para seus membros e para si próprio.

Ainda em KEHL, “tanto a falta de amor quanto o excesso (aquele que não exige renúncia) fixam o sujeito ao objeto primário e não lhe permitem partir para outras possibilidades de satisfação dos desejos que o mundo lhe oferece” (KEHL, 1987, p.482). A justa medida, o famoso justo meio, é difícil de encontrar, mas necessário para que a Educação e a personalidade dos estudantes não sejam prejudicadas. Entenda-se que é necessária a frustração, e que muito mais danoso que o “trauma”, causado pelas restrições impostas por pais e educadores é a falta de referências vivenciada por uma parcela considerável de sujeitos que não tiveram a oportunidade de experimentá-la devido ao receio de pais e educadores de lhes apresentarem limites e exigências.

A hipótese de causar “traumas” no desenvolvimento parece assombrar grande parcela dos pais e também de educadores, além de servir como

justificativa para uma série de posturas equivocadas que revelam o despreparo e a falta de parâmetros de ação para instituições familiares e escolares. A questão que cabe ser colocada é: O que é trauma psicológico? E em seguida, cabe perguntar o que seria causador de “traumas” e como/se eles poderiam ser evitados. Com a difusão dos saberes da Psicologia e da Psicanálise, houve uma “pseudo-divulgação” de conceitos para o grande público, o que gerou mal entendidos e condutas equivocadas. Torna-se necessário, portanto, a dissolução destes mal entendidos para que as reais contribuições – tanto da Psicologia, quanto da Psicanálise – sejam aproveitadas pelo discurso e pela prática pedagógica.

Nestes termos, o melhor recurso de que dispomos – o que está longe de significar o ideal – para lidar com as demandas inconscientes que não podem desfrutar de atenção e expressão na vida cotidiana reside na capacidade de sublimação. Na impossibilidade de conseguir satisfazer seus desejos na realidade, os sujeitos recorrem a certas estratégias para fazer com que, pelo menos parte da tensão que sentem advinda de seu inconsciente, tome uma forma mais amena e aceita pela sociedade.

A administração científica das necessidades instintivas converteu-se, desde há muito, em fator vital na reprodução do sistema: a mercadoria que tem de ser comprada e usada traduz-se em objetos da libido; e o Inimigo nacional, que tem de ser combatido e odiado, é destorcido e inflado a tal ponto que pode ativar e satisfazer a agressividade na dimensão mais profunda do inconsciente (MARCUSE, 2010, p.14).

Essencial para o processo evolutivo e adaptativo do ser humano, os mecanismos de defesa auxiliam na manutenção da integridade psíquica e suas consequências se manifestam de maneira significativa nas relações sociais e nas produções culturais. Diante de toda a exigência da sociedade, além das exigências das instâncias do aparelho psíquico, o ego lança mão de algumas estratégias para que todas estas demandas entrem mínima e temporariamente em acordo, para que sua integridade seja mantida.

Os mecanismos de defesa servem ao propósito de manter afastados os perigos. Não se pode discutir que são bem-sucedidos nisso, e é de duvidar que o ego pudesse passar inteiramente sem esses mecanismos durante seu desenvolvimento. Mas é certo também que eles próprios podem transformar-se

em perigos. Às vezes, se vê que o ego pagou um preço alto demais pelos serviços que eles lhe prestam. O dispêndio dinâmico necessário para mantê-los, e as restrições do ego que quase invariavelmente acarretam, mostram ser um pesado ônus sobre a economia psíquica. Ademais, esses mecanismos não são abandonados após terem assistido o ego durante os anos difíceis de seu desenvolvimento. Nenhum indivíduo, naturalmente, faz uso de todos os mecanismos de defesa possíveis. Cada pessoa não utiliza mais do que uma seleção deles, mas estes se fixam em seu ego (FREUD, 1939, p.153).

Protegem, portanto, o ego do sujeito da desintegração frente às agruras da vida e dos conflitos inerentes à subjetividade humana. Dentre estes mecanismos, a sublimação figura como um dos mais eficientes, pois consegue unir as demandas inconscientes do sujeito às exigências da realidade. Os processos educativos são importantes para auxiliar e capacitar o sujeito à – frente as restrições da realidade – combinar parcelas de seus desejos inconscientes com aplicações sociais e culturais que sejam interessantes para o sujeito, mobilizando seu interesse e sua atenção.

A sublimação criou a cultura, mas, por outro lado, a cultura não passa de um subproduto da infelicidade humana. A paixão bem sucedida (assim como a repressão bem sucedida) costuma ser silenciosa: raramente deixa marcas de sua passagem a não ser quando se transforma em saudade (KEHL, 1987, p.483).

Como a cultura é esta espécie de “subproduto da infelicidade humana”, e sendo as instituições de ensino são as responsáveis por parte da transmissão desta cultura às gerações mais jovens, logo, as práticas pedagógicas se relacionam com elementos que frustram os indivíduos, impondo-lhes certa dose de frustração e infelicidade para que através destes elementos, seja possível o surgimento do pensamento e da reflexão.

Sob a égide das paixões se encontra todo e qualquer movimento da vida humana, seja na direção do crescimento e da construção, seja nos caminhos que levam à desintegração e extinção da vida. Por mais que o ser humano seja racional e deva à razão uma grande parcela do desenvolvimento tecnológico do qual desfruta, a mobilização desta razão se deve às questões afetivas e passionais. Da modulação das “fúrias humanas” tomam forma diversos avanços na sociedade humana. Na dinâmica das instituições de ensino, estas

condições da subjetividade humana também se apresentam. Parece que em boa parte dos conflitos “escolares” que tomamos conhecimento, a condição de não aceitação da subjetividade alheia se faz presente, juntamente com uma aparente recusa de valores e demandas de cada uma das instâncias envolvidas no processo. As condições minimamente necessárias para que a sublimação ocorra parecem não se estruturar, uma vez que paixões e gratificações ocorrem de forma que a necessidade de adiamento da satisfação e a conseqüente elaboração de estratégias eficientes para lidar com o fato dão a impressão de não serem mais necessárias.

Parece-nos que a constituição inata de cada indivíduo é que irá decidir primeiramente qual parte de seu instinto sexual será possível sublimar e utilizar. Em acréscimo, os efeitos da experiência e das influências intelectuais sobre seu aparelho mental conseguem provocar a sublimação de uma outra parcela desse instinto. Entretanto, não é possível ampliar indefinidamente esse processo de deslocamento (FREUD, 1908/1996, p.174).

A conquista da capacidade de sublimação se constitui em processo longo que demanda do sujeito uma série de habilidades adquiridas através de considerável esforço. Se for verdade que cada sujeito possui um potencial para lidar com as adversidades e frustrações da vida, também é verdade que as estratégias e elementos dos quais dispomos para possibilitar a este mesmo sujeito uma espécie de fuga ou esquiva destas frustrações também o é. Desta forma, visto que a frustração não é efetivamente vivida e sentida, a necessidade de lidar com ela se dissolve, o que esvai a potencialidade criativa e transformadora da subjetividade de quem optou pelo desvio.

Se por um lado a racionalidade técnica aumenta produção, consumo e controle; ela parece também boicotar processos de subjetivação importantes para o psiquismo humano. Na dinâmica em sala de aula, é possível notar que muitos integrantes deste sistema de ensino se encontram mobiliados ou em função (mesmo que parcialmente) de satisfações, em curto prazo, que são possibilitadas pelos artefatos tecnológicos e incentivadas pelos meios de comunicação e por considerável parcela da sociedade. Neste contexto, o espaço para a produção e para a transmissão do conhecimento parece figurar como elemento que desgasta e aprisiona as partes envolvidas em um ciclo de

gratificação-frustração das paixões organizado para a manutenção de outros elementos da sociedade que não a produção e a transmissão do saber.

Logos, Eros e Chrono, apontando para uma nova concepção de tempo: não mais a dos cronômetros e relógios tempo vazio e do trabalho abstrato que mede uma espera, mas sim a atemporalidade do desejo, a fim de criar as condições de sua realização (SIQUEIRA ABRÃO, 1999, p. 464).

As paixões continuam – felizmente – a constituir a subjetividade humana, entretanto, as vivências a elas relacionadas encontram-se vinculadas a práticas que parecem não contribuir para o aproveitamento ético e saudável destas paixões. Parcela considerável desta energia é utilizada na manutenção de uma cadeia de consumo e produção, o restante parece se extraviar pelos descaminhos da organização social e subjetiva de que dispomos. Nos atos de indisciplina ou de desinteresse é possível notar estas paixões sendo expressas de maneira desprovida de sentidos e desencadeadas por motivos que parecem desproporcionais a sua materialização.

A agressividade, ao contrário da violência, se inscreve dentro do próprio processo de construção da subjetividade, uma vez que seu movimento ajuda a organizar o labirinto identificatório de cada sujeito (MOREIRA; VILHENA; CRUZ; NOVAES, 2009, p. 687-688).

É possível relacionar a busca pelo grau zero de excitação (FREUD, 1888) com o uso de drogas, por exemplo, mas também com outros fenômenos relacionados às práticas educativas, como a apatia e a falta de interesse de um número considerável de alunos frente ao conhecimento e à realidade acadêmica. Sentir-se completo após adquirir (“dominar”) determinado conhecimento é bem mais complexo do que experimentar a mesma sensação abrindo mensagens e conteúdos diversos baixados em aparelhos eletrônicos.

A Psicanálise traz à tona – e utiliza como ferramenta de trabalho e intervenção – o fato de que o desejo nunca será plenamente satisfeito, e que uma pessoa saudável, de subjetividade desenvolvida e condutas coerentes, aprendeu a lidar com este fato e levá-lo em consideração em seu cotidiano. Tarefa que não é simples e fácil, mas necessária para o desenvolvimento e a organização dos indivíduos e grupos. Organização ativa e reflexiva, não passiva e alienada.

Enquanto o vetor erótico impulsiona a vida humana ao contato, ao embate com o outro e com a realidade – impulsos, como se pode constatar, geradores de constantes tensões –, o outro vetor da trama pulsional impele o ser humano ao repouso, à entropia. É Thanatos, o grupo de pulsões de morte, que quer a abolição das tensões, o grau zero de energia (KEHL, 1987, p.474).

Desinteresse e apatia podem figurar como expressões desta busca pela estabilidade Thanática. Vale lembrar que Eros e Thanatos são consideradas pulsões complementares e constituintes do aparelho psíquico humano (FREUD, 1905), de modo que a busca pelo grau zero de excitação é, de certa forma, natural. O que buscamos evidenciar com este trabalho é que, além desta tendência à entropia fruto da pulsão de morte, vivenciamos em nossos dias uma espécie de “perversão” da energia proveniente da pulsão de vida – Eros – que devido a uma série de esquivas à frustração propiciadas pelo nosso contexto sóciotecnológico, diminui o potencial transformador da energia erótica.

Através do conceito de dessublimação repressiva, refletiremos acerca dos contextos das instituições de ensino e seus fenômenos, na medida em que os participantes do funcionamento das instituições de ensino também participam simultaneamente da configuração social. Mantidos sob o controle da lógica do mercado, acabam por se adaptar à esta lógica, perdendo assim a capacidade de se frustrarem, se questionarem sobre o sofrimento (ABBAGNANO, 2012, p. 285).

Na unidimensionalidade da sociedade e de seus integrantes, é possível verificar a condição para que as paixões humanas se expressem de maneira a serem úteis para o sistema sem possibilitar aos sujeitos a percepção de suas condições de mão de obra consumidora. Tal funcionamento compromete a capacidade de sublimação de cada um. Na medida em que existe uma administração de satisfações e demandas por parte do sistema em relação às suas partes constituintes, as paixões humanas, longe de possibilitar novas perspectivas e o questionamento necessário à mudança da ordem social, servem para perpetuar este modo de estar no mundo.

Nas instituições escolares e em suas adjacências (entrada e saída da escola, relação pais-professores, relação comunidade-escola, etc), o alto número de conflitos e a intensidade desses parecem expressar que um estranhamento ocorre entre as instâncias envolvidas. Culpados são apontados, medidas são tomadas e hipóteses são formuladas; vale questionar se a

racionalidade técnica exacerbada não estaria nos conduzindo para o caminho oposto à raiz do problema.

Utiliza-se neste trabalho a Psicanálise como ferramenta de reflexão, buscando vislumbrar possibilidades de ler e amenizar os conflitos existentes nas instituições de ensino. A teoria psicanalítica, por sustentar a impossibilidade de conciliação entre os desejos inconscientes e a expressão direta destes desejos na realidade (FREUD, 1921), permite (re) pensar a prática docente. Temos, é verdade, uma série de teorias que visam compreender o fenômeno da aprendizagem, tanto pelo viés ambientalista, inatista ou ainda algumas que versam sobre variáveis subjetivas. Vemos na Psicanálise e no conceito de unidimensionalidade uma ótima possibilidade de leitura, reflexão e intervenção nos fenômenos inerentes às práticas educativas.

As diversas experiências de conflitos e fracassos escolares possibilitam pensar na existência de fatores e condições para além das técnicas e das condições materiais que influem nos processos de ensino e aprendizagem.

Ética e política estão presentes na Psicanálise, especialmente quando se trata de leitura dos fenômenos socioculturais de nossa época e da interrogação da prática psicanalítica. A interface entre a política e a ética da psicanálise evidencia-se nos eventos sociais e clínicos (...) como indicadores das questões do cotidiano, os quais remetem aos discursos elucidativos de modalidades do laço social e da dimensão política do gozo, do sintoma e da construção da realidade. Os discursos a que estão expostos os sujeitos do capitalismo avançado indicam o modo de laço constituído por uma cultura que os empurra violentamente ao gozo, sob a forma de consumo, de lucro ou de sofrimento (CANIATO, 2008, p.36).

Tendo em vista o Complexo de Édipo como fundante da personalidade, é possível pensar na influência das vivências edípicas e suas implicações na maneira de ensinar e aprender de professores e alunos. A percepção, por parte do bebê, de instâncias externas responsáveis por uma série de interdições e pela manutenção de algum tipo de funcionamento, tem como consequência a introjeção destas figuras, o que faz com que a criança – mesmo na ausência física destas figuras – pautar suas ações e condutas como se estes interditores estivessem presentes. Este super ego, na quase totalidade das vezes, propõe o adiamento de satisfações em nome de um “bem maior” (LACSH, 1983).

Quais seriam as consequências caso este bem maior caísse em descrédito? Talvez não fizesse mais sentido se sacrificar por ele – e num

primeiro momento essa é a situação. Mas a médio e longo prazo, essa condição de “liberdade” acaba por provocar nos indivíduos uma sensação de desamparo, mobilando conteúdos inconscientes oriundos de experiências remotas e gerando ansiedade. Neste contexto, não é raro o sujeito clamar – mesmo que de maneira inconsciente – pela volta da autoridade, pelo retorno de algo pelo qual valha a pena se sacrificar e adiar as gratificações, para assim amenizar a angústia.

Nossa cultura está repleta de mecanismos de persuasão que desfrutam desta condição humana. A escola mesmo já fez uso deste desejo humano de ser guiado para estruturar suas práticas e para trabalhar seus conteúdos acadêmicos, mas o panorama que vislumbramos hoje denuncia boa parte das instituições de ensino como desprovidas de qualquer autoridade que – na visão de alunos, familiares e parcelas da sociedade – não lhe é de direito ou justificável. Soma-se a isso a concorrência desleal que docentes e conteúdos enfrentam dos meios de “infotimento”, e ainda adicione a velocidade/superficialidade dos conteúdos veiculados.

Não nos referimos à autoridade no sentido despótico do termo, mas sim no sentido de confiabilidade de um ponto de referência capaz de orientar o sujeito e leva-lo à construir seu próprio estilo autônomo e reflexivo (não alienado) de estar no mundo. Edipicamente falando, a lei representada pela figura paterna – diversas vezes introjetada como castradora – serve como parâmetro para o desenvolvimento da criança, parâmetro este que, via desenvolvimento pessoal e esclarecimento, será relativizado ao longo da vida do cidadão (FREUD, 1930). Desta maneira, a autoridade inerente ao conflito edípico precisa ser primeiramente reconhecida, passando em certa medida a ideia de segurança para o sujeito; posteriormente esta autoridade se tornará alvo de contestação e revolta para, finalmente, ser relativizada, na medida em que o sujeito já se mostrou capaz de construir seus próprios valores e pontos de referência (AQUINO, 1998).

Todo este processo demanda tempo e tolerância à frustração, além de um sentimento intrínseco de segurança e certeza por parte da figura de autoridade. Nos dias atuais, parece que não dispomos nem de tempo e nem de tolerância à frustração, e grande parte das pessoas que “teriam o direito” de ocupar o lugar de figuras de autoridade (pais, educadores e demais

profissionais) não dispõem desta certeza intrínseca necessária a quem serviria de ponto de referência e parâmetro. Concomitantemente a esta condição, a apropriação da subjetividade pelos sistemas de produção e consumo oferece uma alternativa para que as pessoas possam lidar com as angústias derivadas da falta de referências, na medida em que falsas necessidades e suas ilusórias gratificações lançam sobre a subjetividade e seu potencial transformador, um véu que impede o sujeito de lançar sua atenção para além do trinômio produção-necessidade-consumo, e o faz, muitas vezes, não ser capaz de refletir sobre as condições nas quais se encontra (LASCH, 1983).

Nos ambientes de ensino e aprendizagem, o que parece prevalecer enquanto motivação para frequentar estes espaços é a possibilidade de encontro com os pares; o que poderia ser louvável se não fosse o seguinte detalhe: encontro saturado de modelos de relação que privilegiam a identidade constituída pelo “valor comercial” do consumo de informações, bens materiais e estilos de vida. A promessa da instrução como meio de ascensão social e possibilidade de ampliar as potencialidades dos sujeitos e, conseqüentemente da sociedade, parece perder o sentido frente à sedução exercida pelas “atrações” de nosso dia-a-dia, uma vez que elas prometem (e por diversas vezes cumprem) a gratificação imediata de desejos inconscientes – uns mais outros menos – de poder, completude, sensualidade e inesgotabilidade.

O efeito final da unidimensionalização da realidade e do pensamento é a produção do consenso integral. O indivíduo satisfaz necessidades heterônomas, achando que está satisfazendo suas próprias necessidades. Seu comportamento é regido por exigências externas, quando julga estar agindo livremente (ROUANET, 2001, p.208).

No engodo de estar “se rebelando” contra instituições de ensino opressoras – o que muitas tentam ser, mas no momento não é esta a discussão – na ilusão de estar buscando nos meios de comunicação (em especial na internet) a resposta para as questões que, segundo muitos, a escola não seria capaz de responder, uma parcela considerável da população torna-se engrenagem de um sistema cuja estratégia de opressão consiste na atmosfera de liberdade e a ampla gama de maneiras de usufruí-la.

A falta de comprometimento e a relativização dos valores imprime um novo ritmo à subjetividade e às relações humanas. As paixões continuam a nos

afetar, os desejos continuam a existir, mas a maneira de lidar com estes fatos acaba sendo massificada e unidimensionalizada. As peculiaridades do indivíduo se perdem dentro de uma série de referências pré-fabricadas, os valores individuais e a reflexão sobre eles ficam deslocados. “A sociedade de massas precisa da ‘liberação’ dos impulsos, mas evita a reintegração de seus conteúdos. Assim, as paixões emburrecidas podem ser canalizadas para a obediência fanática, para a moda, para o consumo” (KEHL, 2009, p.49).

Olhando em sala de aula não é difícil encontrar situações onde estas paixões estão a serviço da moda e do consumo. O que fazer? Visto que não é possível retirar todos os artefatos de consumo/comunicação de dentro da sala de aula, a necessidade de regras para sua utilização é evidente.

Nunca a humanidade teve à sua disposição um número tão grande de informação, mas paradoxalmente parece que a grande maioria consome o mesmo tipo de informação. Conteúdos acadêmicos exigem certo grau de empenho por parte de quem visa compreendê-los, e a super gratificação à qual todos nós estamos sujeitos parece tornar este empenho cada vez mais contraditório em nossos dias.

O véu tecnológico, como o antigo véu ideológico, interpõe-se entre o homem e sua verdadeira realidade, impedindo o acesso às suas estruturas latentes (...) a razão tecnológica continua encenando a comédia imemorial da ideologia, que é travestir interesses particulares sob a forma de universalidade (ROUANET, 2001, p. 205).

Os ecos do desejo arcaico de acesso irrestrito à figura materna e todas as gratificações dela advindas parece encontrar ressonância na disponibilidade técnica de ficarmos conectados à internet 24 horas por dia, o que sugere uma instigante metáfora do bebê ligado à mãe pelo cordão umbilical.

Dentro das propostas das práticas educativas, encontra-se a modulação das paixões humanas para que o sujeito possa se preparar para assumir seu espaço na sociedade. Entendendo que a vida (do sujeito e da sociedade) não pode ser mantida sem certa dose de domínio das paixões, a educação formal também se apresenta como prática capaz de conduzir o indivíduo à sublimação, visto que, ao mesmo tempo em que frustra a livre expressão das paixões, oferece recursos para que estas paixões sejam sublimadas em trabalhos intelectuais, na realização de tarefas e na apropriação/conquista de

papéis de identidade dentro do contexto escolar. “A paixão intelectual tem uma característica oposta à paixão sexual: enquanto esta quer exclusividade, aquela quer adesões. Quer ser compartilhada pelo maior número possível de pessoas” (KEHL, 1987, p.472). Em uma sociedade unidimensional, onde a necessidade de sublimação diminui em decorrência do alto grau de gratificação das paixões que ela possibilita, o espaço escolar tem sua importância reduzida, pela diminuição da necessidade de sublimação.

Atrelado a este fato, a diminuição do prestígio e representatividade da figura do professor se evidencia de maneira cada vez mais sólida, na medida em que seu lugar na sociedade unidimensional parece não desfrutar de características que possam ser almeçadas pelos alunos enquanto elementos de identificação, nem respeitados enquanto figura de autoridade – tanto autoridade no sentido de leis e normas, quanto autoridade no sentido de possuir conhecimentos relevantes, necessários e valorizados pelos alunos. As relações transferenciais ainda se fazem presentes, mas (des)coloridas por esta condição de gratificação calculada proposta pela sociedade. A frequência de “facilidades” oferecidas pelo uso das novas tecnologias parece passar a mensagem de que não é preciso se preocupar com o conhecimento, visto que este se encontra disponível na internet. Conseqüentemente, o empreendimento de aprender e se relacionar com os conteúdos parecem ser vistos como algo desprovido de sentido, pois “perder tempo” aprendendo algo que “está na internet” é uma tarefa “inútil e fatigante”. Quem nunca ouviu algum comentário nesse sentido por parte dos alunos?

Concomitantemente a isso, é sabido que a rotina de boa parte dos pais e responsáveis disponibiliza poucos momentos – e pouca paixão – para atividades que integrem etapas e conteúdos relacionados ao entendimento da realidade e à importância de certas estratégias para a construção do conhecimento e de diversas vivências sociais. A substituição destas práticas por equipamentos eletrônicos e entretenimento “especializado” diminui as chances da criança – futuro cidadão, e também de seus pais – de participarem deste processo de decodificação do mundo que os cerca. A possibilidade de se esquivar das frustrações de maneira quase que imediata deixa o aparelho psíquico despreparado para lidar com certas frustrações que, além de inevitáveis, são extremamente necessárias para a organização psíquica e o

convívio em sociedade. Sendo a sublimação um dos modos de lidar com estas frustrações, com a modificação ocorrida na qualidade e na frequência das frustrações, a necessidade/capacidade de sublimação também se modifica.

Gerações que, por um período cada vez mais longo, encontram-se na dependência (financeira e emocional) de seus pais se apresentam em nossa sociedade. Para além das questões econômicas que também expressam o hábito de consumir o não essencial sem poder arcar com este consumo, a imaturidade psíquica destas pessoas (pais e filhos) denota claras dificuldades em lidar com limites e, na grande maioria das vezes, esta condição é consequência da supergratificação da sociedade unidimensional.

Quando o instinto sexual é muito intenso, mas pervertido, existem dois desfechos possíveis. No primeiro, que não examinaremos, o indivíduo afetado permanece pervertido e sofre as consequências do seu desvio dos padrões da civilização. No segundo, muito mais interessante, o sujeito consegue realmente, sob a influência da educação, e das exigências sociais, suprimir seus instintos pervertidos, mas esta supressão é falsa, ou melhor, frustrada. Os instintos sexuais inibidos não são mais, é verdade, expressos como tais – e nisto consiste o êxito do processo –, mas conseguem expressar-se de outras formas igualmente nocivas para o sujeito, e que o tornam tão inútil para a sociedade quanto o teria inutilizado a satisfação de seus instintos suprimidos. Aí reside o malogro do processo, malogro que um cômputo final mais do que contrabalança a sua parcela de êxito. Os fenômenos substitutivos surgidos em sequência da supressão do instinto constituem o que chamamos de doenças nervosas ou, mais precisamente, de psiconeuroses (FREUD, 1908/1996, p.176).

No decorrer de nosso desenvolvimento, precisamos acreditar em alguma coisa, precisamos sentir que estamos no caminho certo. Observamos e seguimos exemplos, pois acreditamos que, neles, se encontram a possibilidade de construção da identidade, acreditamos que temos algo a aprender ao dar ouvidos a determinadas crenças e atitudes. A figura de alguém que sabe mais do que nós, de uma espécie de guia, o qual é modelo a ser seguido, é importante para que não nos sintamos perdidos e desamparados; quando passamos a acreditar que esta figura não existe, que não há nada daquilo que possamos aprender com os outros que sirva para nossa vida, passamos a não valorizar o outro, e apenas levamos em conta o que sentimos e pensamos.

Ética e política estão presentes na Psicanálise, especialmente quando se trata de leitura dos fenômenos socioculturais de nossa

época e da interrogação da prática psicanalítica. A interface entre a política e a ética da psicanálise evidencia-se nos eventos sociais e clínicos (...) como indicadores das questões do cotidiano, os quais remetem aos discursos elucidativos de modalidades do laço social e da dimensão política do gozo, do sintoma e da construção da realidade. Os discursos a que estão expostos os sujeitos do capitalismo avançado indicam o modo de laço constituído por uma cultura que os empurra violentamente ao gozo, sob a forma de consumo, de lucro ou de sofrimento (ROSA; CARIGNATO; BERTA, 2005, p.36).

As pessoas passam a ideia de estarem carentes de modelos de identificação que lhes auxiliem no amadurecimento psíquico e na conquista e manutenção da integridade do ego (ARREGUY; COUTINHO, 2015). Consequentemente, os sonhos parecem ter sido substituídos por um não adiamento de satisfações. Tempo não é dinheiro, mas as pessoas só investem seu tempo no que acham que lhes trará retorno. O pensamento a curto prazo parece favorecer o processo de dessublimação, já que incentiva satisfações mais frequentes – embora mais superficiais – das paixões. Tendo por certa a ambivalência inerente à condição humana e ao conflito permanente entre Eros e Thanatos, a sociedade unidimensional, por meio de sua organização e de suas atrações, reduz de maneira significativa os recursos dos quais o sujeito dispõe para lidar com sua realidade concreta e subjetiva.

A realidade tecnológica limita o alcance da sublimação. Reduz também a necessidade da sublimação. No mecanismo mental, a tensão entre o que é desejado e o que é permitido parece consideravelmente reduzida e o princípio da realidade não mais parece exigir uma transformação arrasadora e dolorosa das necessidades instintivas. O indivíduo deve adaptar-se a um mundo que não parece exigir a negação de suas necessidades mais íntimas (MARCUSE, 1979, p.83).

Isso não quer dizer que as pessoas se encontrem felizes e satisfeitas com a vida que levam, bem ao contrário, e esta insatisfação permanente é a causa e o efeito de uma série de gratificações rasteiras e superficiais. A diferença é que se antes a insatisfação inerente à vida conduzia as pessoas a ações sublimadas e/ou emancipatórias, hoje parece levar o sujeito a vasculhar o amplo universo de infotimento e artefatos tecnológicos para reduzir este desconforto, mesmo que momentaneamente. E seguindo esta lógica em uma velocidade cada vez maior, o sujeito unidimensional se habitua e se insere cada vez mais na sociedade também unidimensional.

Em ambientes de ensino, os alunos se deparam com organizações que lhes causam estranhamento, pois são levados a entrar em contato com conteúdos que lhes são desinteressantes e carentes de sentido, sem mencionar o fato de estes mesmos conteúdos serem facilmente acessados via aparelhos eletrônicos. Além disso, a representação que possuem sobre a figura do docente lhes parece pouco atrativa e em algumas circunstâncias, até hostil.

As noções de espaço geográfico e tempo cronológico são colocados em cheque pelos artefatos tecnológicos, assim como as dimensões de tamanho e peso, e tudo isso acaba por influenciar noções de valor e de viabilidade. Frente a todas estas alterações da subjetividade, a prática docente parece se encontrar em posição pouco atraente e até mesmo desfavorável.

As características do inconsciente continuam as mesmas (atemporal, amoral e ilógico), assim como permanecem inevitáveis os conflitos entre Eros e Thanatos. O que parece se alterar na lógica unidimensional é a redução da potencialidade criativa e transformadora do homem para lidar com estes conteúdos subjetivos e inconscientes. Tanto na perspectiva de Marcuse quanto na de Freud, encontramos a necessidade de que a frustração seja trabalhada e, via sublimação, ocorra a criação.

Nossa sociedade parece cada vez mais se configurar pautada em fugas de frustrações (muitas delas necessárias) e na administração de gratificações alienantes. Somos mortais, somos imperfeitos e estamos perecendo. Frente a estas afirmações, é possível construir estratégias para viver apesar delas, o que parece mais coerente e amadurecido. Por outro lado, também existe a possibilidade de lançar mão de estratégias para se viver sem levar em consideração estes fatos. Criando uma ilusão de que poucas das coisas que nos desagradam são reais, muitos de nós nos agarramos às mídias de maneira similar ao modo que os recém-nascidos se agarram ao seio da mãe, com a diferença de que ao invés de nos nutrirmos, estamos nos desviando de elementos significativos de nossa constituição. Desviamos o olhar de nossas paixões/pulsões ao aceitarmos o convite para uma vida sem fronteiras – mesmo que isto nos afaste de nós mesmos.

Assim como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, a educação, cuja tarefa é por a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seus fins através da repressão

da sexualidade. Mas a sexualidade só constitui um obstáculo para a educação quando se exterioriza, ao buscar uma satisfação direta. Se esse fim está inibido, ela fornecerá as forças que vão servir à socialização e à aculturação da criança. Porém, como já dissemos, a própria inibição é então concebida por Freud como sendo também efeito de uma evolução natural determinada biologicamente (MILLOT, 2001, p.41).

Vale ressaltar que, por mais eficiente que pareça ser o sistema tecnocientífico que embasa as práticas – sejam elas de produção de artefatos culturais ou de transmissão de informações – a subjetividade humana parece ser capaz de expressar, mesmo que de maneira sutil e indireta, o preço que paga por essa “preciosidade técnica”. Por mais que o sistema se organize para que estas manifestações sejam evitadas, ignoradas ou relativizadas, elas expressam algo que pode estar além do controle da racionalidade técnica.

O superdesenvolvimento técnico e científico fica desmentido quando os bombardeiros equipados com radar, os produtos químicos e as ‘forças especiais’ da sociedade afluyente desencadeiam-se sobre os mais pobres da Terra, seus barracos, hospitais e campos de arroz. Os ‘acidentes’ revelam a substância: Rasgam o véu tecnológico sob o qual se ocultavam os verdadeiros poderes. A capacidade de matar e queimar em grandes proporções e o comportamento mental que lhe é concomitante, são subprodutos do desenvolvimento das forças produtivas, dentro de um sistema de exploração e repressão; parecem essas forças tornar-se tanto mais produtivas quanto mais confortável o sistema vai ficando para seus privilegiados sujeitos (MARCUSE, 2010, p. 17-18).

É possível perceber a relação existente entre os artefatos tecnológicos, a organização da sociedade e o funcionamento psíquico das pessoas. O desenvolvimento atual das tecnologias, principalmente, as de comunicação e propagação de informações, auxiliam no processo de alienação do sujeito. A gratificação generosamente calculada oferecida pelos meios de comunicação e infotimento podem atrofiar iniciativas de questionamento, reflexão e sublimação, levando a capacidade de domínio do sistema a um novo e poderoso patamar.

CAPÍTULO IV

PSICANÁLISE, FILOSOFIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A escolha da temática de violência figura como opção coerente para ilustrar e dar materialidade às hipóteses levantadas neste trabalho. Possibilita às hipóteses levantadas neste trabalho. Possibilita um vínculo teoria e prática que objetiva a reflexão acerca dos fenômenos em questão, e não a explicação das causas da “violência primeira” e de suas expressões mais bárbaras. Adotando como irrefutável a relação entre as pulsões e as situações escolares, as notícias escolhidas servem como ilustração às reflexões.

Nesta etapa do trabalho, entraremos em contato com as possibilidades e limitações das práticas docentes, ressaltando a importância do mecanismo de sublimação para que as relações de ensino e aprendizagem sejam possíveis. Tais reflexões serão ilustradas por notícias veiculadas pelo “Observatório da Violência”, e podem ser auxiliadas por Marcuse (1979-2010) e Freud (1913-1937). Esta abordagem tem por intuito possibilitar o acesso à elementos relevantes inerentes às situações de ensino e aprendizagem para que possamos refletir acerca dos fenômenos que o cotidiano das instituições de ensino nos oferece, buscando compreender como e por que a subjetividade e a dimensão passional do ser humano se manifestam de maneira que estas expressões figuram como preocupação de diversos estudiosos e assunto de um sem número de notícias.

A aproximação da Psicanálise com a Educação trouxe uma constatação complexa a ser refletida: a existência do inconsciente e sua influência – muitas vezes ignorada – nos fenômenos humanos. Sendo a Educação e a socialização pertencentes à esfera destes fenômenos, também nelas a influência do inconsciente se faz presente. Além do mais, a compreensão de que a energia psíquica flui de acordo com elementos internos e externos, pode nos servir como instrumento de reflexão sobre alguns aspectos inerentes às situações de ensino e aprendizagem que ganham espaço em nossos dias.

Violência, indisciplina, desinteresse e dificuldade de diálogo figuram como temáticas de extrema importância e de frequência significativa no cotidiano escolar.

O que buscamos mostrar em nosso trabalho não é a impossibilidade dos processos educativos ocorrerem por causa do inconsciente, mas sim que eles podem ter seu alcance e sua eficiência ampliados a partir do momento em que os aspectos subjetivos do ser humano sejam levados em conta. Não nos referimos a uma sobreposição (ou atropelamento) da objetividade e dos métodos existentes pela valorização desmedida do subjetivo, mas sim uma integração destes dois aspectos nas práticas educativas. Na busca de entendimento sobre as manifestações hostis possíveis de serem evidenciadas em instituições de ensino, mecanismos psíquicos desempenham papel determinante, e para serem compreendidos é necessário que, primeiramente, sejam levados em consideração, para que depois seja possível refletir sobre eles e suas implicações. Frente à constatação do caráter incontrolável do inconsciente, enfrentamos a obrigação ética de olhar para esta faceta do humano e buscar compreendê-la.

A psicanálise tanto na sua teoria quanto na sua prática clínica é portadora, se não de uma nova ética, pelo menos de um discurso crítico-desconstrutivo com relação a certas crenças religiosas, filosóficas ou populares sobre as quais assentava a moral ocidental e, pelo menos indiretamente, de um discurso construtivo e propositivo, aparentemente menos exigente moralmente, mas mais honesto na medida em que leva a sério as verdades que a psicanálise ofereceu à nossa cultura para repensar sua moralidade (ou imoralidade) (MATTEO, 2013, p. 02).

Temos na Psicanálise o paradigma de que não existe a mínima possibilidade de vivermos coletivamente sem que cada indivíduo aprenda sentimentos como solidariedade, fraternidade e cooperação. A necessidade destes sentimentos é evidenciada na importância destes para a organização e manutenção dos grupos sociais. E estes sentimentos são realmente aprendidos, não sendo próprios do ser humano, conforme ficou evidente nos eventos da horda primitiva e em diversas passagens dos escritos freudianos que se dedicaram a refletir acerca da condição humana e da existência do inconsciente. Valores caros para a convivência pacífica e criativa dos seres humanos figuram como resultados de aprendizagens advindas de experiências, principalmente, vivências de frustração, de consideração pelo outro e da capacidade/possibilidade de pensar a respeito dos diversos elementos

envolvidos. Sendo assim, precisam ser ensinados, pela família, pela sociedade e pela escola.

Entretanto, desenvolver sentimentos desse tipo, construtores da sociabilidade, não é tarefa fácil. Já vimos que a criança nasce com pulsões totalmente não socializadas, egoístas e que buscam exclusivamente o prazer a qualquer preço. Essas energias que formam o id precisam ser reprimidas para que parte delas possa ser convertida – sublimada – em favor da vivência grupal (CUNHA, 2003, p.41).

Nos ambientes de ensino, o sujeito entra reiteradamente em contato com o fato de não ser o único a demandar atenção, e precisa se enquadrar numa rotina que é necessária para o andamento e para a organização das atividades acadêmicas. Muitas pessoas se adaptam a este novo contexto sem muitos problemas, mas isso não pode ser generalizado, pois existe uma parcela considerável de alunos que sofrem com esta condição. Sofrimento que pode ser vivido de maneira contida, solitária e introspectiva ou – o que parece ser mais comum – expressado de maneira agressiva e direcionada a elementos do mundo externo, sejam eles colegas de sala, a própria instituição ou, com uma frequência de indicativos crescentes, a figura do docente – alvo de aspectos transferenciais.

Estar sob o domínio das paixões implica – para a vida em sociedade e para a subjetividade do indivíduo – empreender uma caminhada rumo ao caos e às situações que colocam em risco a organização social e a existência de seus membros. Aprender a lidar com as paixões significa instrumentalizar o sujeito a reconhecê-las e a modulá-las de acordo com condutas éticas estabelecidas em sociedade. Neste contexto, as instituições de ensino exercem papel fundamental para que tal prática ocorra, desde que estas instituições sejam valorizadas e equipadas para tanto.

As fantasias e necessidades de uma criança recém nascida estão sob o pleno domínio das paixões em seu “estado bruto”, e, ao contrário da valorização romântica que costumamos fazer a respeito das paixões desenfreadas, a irrupção dessas excitações sem nenhum mecanismo psíquico mediador, controlador de sua intensidade, é sentida como extremamente desprazerosa (KEHL, 1987, p.476).

Desprazer este que pode advir do sentimento de culpa ou até mesmo da constatação de colocar em risco a organização psíquica e até mesmo física. Na prática docente, certa dose de frustração é imprescindível para a realização do ato pedagógico, pois só assim o sujeito terá a possibilidade de desenvolver algumas condutas necessárias para a aprendizagem. “As atitudes ambivalentes referidas de amor e ódio ao pai temido e admirado ao mesmo tempo são transferidas aos professores e aos colegas” (CORREA, 2011, p.794). Grosso modo, enquanto o sujeito está agindo ele não pensa, e se não existe pensamento, não existe capacidade de reflexão. Entendendo agir como se conduzir de acordo com as demandas do princípio do prazer, a capacidade de pensar só existirá na medida em que o sujeito seja capaz de lidar com a frustração de maneira amadurecida e coerente.

Demandas pulsionais são necessárias para que o sujeito se mova na vida, mas também precisam ser minimamente direcionadas para que possam conduzir o sujeito a uma condição que não lhe ofereça riscos à sua estabilidade e à integridade de seu ego. Em sala de aula, a falta de limites pode acarretar na impossibilidade da realização da aprendizagem, o que significa – a médio e longo prazo – um prejuízo no desenvolvimento do sujeito que pode vir a comprometer seriamente seu desempenho em outras situações e sua identidade enquanto cidadão pertencente a uma sociedade.

O mercado se apropria de eros propondo o narcisismo; o amor de cada um por si mesmo. E se apropria de thanatos propondo aquilo que as classes média e alta consideram suas conquistas maiores: o conforto e a segurança. O lugar onde a vida, a tensão da vida não podem me atingir. O que é ilusório, evidentemente, já que a tensão da vida nos atinge também a partir de dentro (KELH, 1987, p. 488).

O que se espera das instituições de ensino? Este questionamento se faz necessário para deixar claro quais as funções e os papéis de alunos e professores. Atualmente, parece que o papel da escola se resume em incutir no sujeito algum conhecimento para que este passe para a fase seguinte, seja essa o mercado de trabalho ou a universidade, embora obter este tipo de conhecimento não seja de forma alguma garantia de que o aluno será capaz de utilizá-lo e, muito menos, que este sujeito possua uma formação ética e moral necessária para uma melhoria – ou mesmo manutenção – da vida em

sociedade. Estudar para ser alguém na vida.... o que é ser alguém? Quem é esse alguém? Alguém comprometido com a melhora das condições de vida ou preocupado com a aquisição de bens de consumo que lhe propiciem uma satisfação narcísica e um sentimento efêmero de completude? Alguém capaz de conviver com a diversidade ou que veja o outro como um meio para um fim?

Neste contexto, qual é o papel do professor? O que se espera deste profissional? Conversar com um professor acerca de seu trabalho significa geralmente entrar em contato com histórias de desvalorização, falta de recursos, pouco apoio das instituições nas quais trabalham e relatos das mais diversas formas de violência, sem contar com uma espécie de apatia ou falta de perspectiva vida dos alunos que dão a impressão de que “não querem nada com nada”. Tendo em vista este panorama, fica difícil acreditar na importância de seu trabalho e consolidar uma identidade profissional forte o bastante para o desempenho de sua função.

Se o sujeito percebe que seu trabalho não é valorizado e que acaba por não fazer muita diferença na vida de sua “clientela”, qual é a motivação e o comprometimento para executá-lo? Não é raro obter exemplos onde a autoridade do docente em sala de aula foi desafiada pelos alunos – o que é, de certa forma, normal no desenvolvimento – e acabou por ser invalidada por pais e administradores da educação. O professor tem sua didática violada e suas estratégias avaliativas ignoradas quando é “orientado” a passar o aluno devido a questões político-administrativas. A violência extra muros também acaba por influir no trabalho do docente, e esta violência parece ser mais forte que qualquer instituição responsável por contê-la.

Assim, procurando um meio-termo entre a repressão e a liberdade, deparamo-nos novamente com a possibilidade de aplicação da Psicanálise à Educação. Se analisarmos com cuidado, perceberemos que a psicanálise pode ajudar muito nesta questão, pois, se admitimos a existência do inconsciente (o incontrollável) no aluno e buscamos entendê-lo pela psicanálise, entenderemos um pouco mais sobre como se dá o processo de aprendizagem para o aluno (MOURA; SILVA, 2009, p. 276).

Os alunos estão mais questionadores, mas essa postura se deve a um desejo real de participar de seu processo de formação? Ou ocorre em nome de uma resistência a situações que lhes obrigam a adiar o prazer? Investir sua

atenção em atividades e conteúdos bem menos divertidos do que mensagens pelo celular, músicas de “sucesso”, ou acontecimentos nas diversas formas de infotimento (GITLIN, 2003) não seria mais fácil do que desviar a atenção para os conteúdos acadêmicos? Claro que tudo isso faz parte da sociedade e são importantes para a formação e para a vida dos sujeitos, mas o que chama a atenção é que esses elementos da cultura vêm impondo sua onipresença também dentro de sala de aula, onde os conteúdos e as exigências são outras.

Louvável a iniciativa de professores que buscam utilizar as redes sociais e os aparelhos celulares como instrumento de pesquisa e como recursos na construção do conhecimento, mas não haveriam conteúdos cuja aprendizagem exige outros tipos de estratégias e posturas? Buscar a solução do problema na internet não necessariamente ensina o aluno a pensar, mas antes pode reforçar sua já internalizada habilidade de procurar assuntos na web. Saber onde encontrar a informação não significa saber utilizá-la quando necessária e muito menos ser capaz de relacioná-la a outras informações na realização de determinada tarefa.

A capacidade de ouvir o que o outro tem a dizer parece não combinar com o fluxo de informações a que somos todos submetidos e que as gerações mais novas vêm cada vez mais entendendo como natural, visto que já nasceram imersas nessa realidade (GITLIN, 2003). Já foi dito que escrever mensagens instantâneas fez com que os jovens voltassem a escrever e que isso é ótimo; cabe o questionamento sobre qual seria a vantagem de entrar em contato com a linguagem escrita se isso é feito de maneira incorreta e descontextualizada. Qual seria a vantagem do jovem voltar sua atenção para escrita se esse o faz sem obedecer às regras básicas da gramática? Se fazer entender de maneira rápida é habilidade que muitos animais desfrutam; a questão é se essa “eficiência” comunicativa não vai contra o desenvolvimento de outras funções psicológicas como a memória, a abstração e a capacidade de organizar as ideias. Agindo desta forma não estaríamos regredindo às condições de predomínio das paixões? E esta condição não seria o inverso da civilidade necessária para a vida em sociedade? (VIEIRA, 2001).

Cabe ressaltar: o problema não é a ferramenta, mas sim o seu uso. Permitir que determinado artefato invada nosso dia a dia de maneira tão onipresente acarreta modificações na subjetividade humana que podem

colocar em xeque a organização da sociedade e conseqüentemente a convivência de seus membros. Ter acesso a todo o momento a qualquer tipo de informação ou pessoa não privaria o homem de aprender a lidar com sua condição humana, a enxergar seus desejos e aprender a conviver com eles de maneira mais coerente?

Como exigir do sujeito a capacidade de sublimar as paixões que ele nem sabe que possui? Ou melhor, paixões que tomam atalhos tão rapidamente para a satisfação que acabam por se diluir entre uma satisfação e outra. Pulsão de vida e Pulsão de morte são pulverizadas em fragmentos de informações e satisfações momentâneas, fazendo o sujeito tomar determinadas atitudes porque “é legal”, sem que haja nenhum tipo de reflexão a este respeito. Evitar o que “é chato” é inerente à natureza humana, porém, não é toda situação desagradável que pode ser evitada sem nenhum tipo de consequência para o sujeito ou para a sociedade à qual pertence.

Entrar no mundo adulto significa estar preparado para arcar com inúmeras responsabilidades e assumir as consequências de seus atos. Quando as pessoas são privadas de experiências que as habilitem a lidar com as diversas responsabilidades da vida, o enfrentamento da vida adulta pode ficar comprometido. Desde criança, experiências de esquiva das frustrações acabam por reforçar a ideia de que não é necessário se responsabilizar pelas consequências de suas ações, o que leva estes sujeitos a se tornarem adultos sem perspectiva e com sérias dificuldades de se inserirem na vida em sociedade. Num movimento mútuo, indivíduos e sociedade reforçam posturas imediatistas e displicentes.

O processo de dessublimação se intensifica, na medida em que não parece adiantar a tentativa de capacitar os alunos para conteúdos acadêmicos se nestes estudantes ainda não foram desenvolvidos aspectos da personalidade extremamente importantes – para não dizer essenciais – para uma conduta em sala de aula coerente com tal objetivo. Ainda mais: não foram desenvolvidas posturas, frente à realidade, pautadas no processo secundário, no adiamento das satisfações e na tolerância a frustrações.

Dessublimação – substituindo satisfação mediata por satisfação imediata. Mas é dessublimação praticada de uma ‘posição de vigor’ por parte da sociedade, que está capacitada a conceder mais do que

antes pelo fato de os seus interesses se terem tornado os impulsos mais íntimos de seus cidadãos e porque os prazeres que ela concede promovem a coesão e o contentamento sociais (MARCUSE, 1979, p. 82).

Estar inserido em sociedade implica, invariavelmente, na adesão a hábitos, valores e comportamentos comuns. Para os alunos inseridos na cultura midiática da sociedade unidimensional, cuja velocidade e transitoriedade de informações são características que já se instauraram e são vistas como naturais entre a grande maioria de seus membros, o funcionamento das instituições de ensino possivelmente causa um estranhamento por parte dos alunos e certo desconforto entre pais, alunos e professores. Entretanto, tal estranhamento deveria ser utilizado como elemento constituinte das disciplinas, levando a uma reflexão por parte das pessoas envolvidas e uma ampliação de pontos de vista. Obviamente, esta não é tarefa fácil, porém é algo que não pode ser ignorado ou relegado a ser trabalhado de maneira estanque e isolada por apenas algumas matérias – geralmente aquelas que não gozam de prestígio quando o assunto é vestibular ou mesmo “implicações práticas” para a vida.

Hoje estamos mergulhados numa cultura que supervaloriza os prazeres. Uma cultura que se apoderou de algumas reivindicações libertadoras dos anos 60 e desenvolveu a resposta na forma de mercadorias: todos os prazeres que você puder imaginar estão à sua disposição no mercado (KEHL, 1987, p.471).

Essa abundância de satisfações ao alcance de considerável parcela da população acaba por entrar em consonância como ritmo acelerado da sociedade e da obsolescência de seus valores e informações, o que – em maior ou menor grau – influi na maneira que alunos, pais e até mesmo professores enxergam os conteúdos escolares. Artefatos tecnológicos influenciam o meio e também as formas de subjetividade (POSTMAN, 2005). A renúncia às satisfações passageiras figura como postura de certo modo antinatural e até mesmo sem sentido na sociedade, e esse fato impele o sujeito a voltar suas energias para atitudes primitivas de seu desenvolvimento, tal como um bebê cujo aparelho psíquico não está amadurecido suficientemente para lidar com as facetas da realidade de maneira a levar em consideração

seus aspectos menos agradáveis e até mesmo as consequências de seus próprios atos (LASCH, 1986).

4.1 Considerações sobre a violência na escola

No cotidiano das instituições de ensino, diversas manifestações acabam por evidenciar “falhas” e “problemas” nos métodos e técnicas de transmissão e construção do saber. Além disso, o espaço escolar/acadêmico acaba por funcionar como ponto de convergência de uma série de efeitos da organização da sociedade, das configurações culturais e econômicas. As manifestações de violência e hostilidade possíveis de serem vistas no cotidiano das mais diversas instituições de ensino parecem consistir em elementos cuja análise e reflexão pode trazer novas perspectivas acerca do contexto educativo e até mesmo da organização social em termos mais abrangentes.

Vale ressaltar que atos de agressão e violência podem tomar corpo “no calor do momento”, ou serem planejados, e não estamos questionando nenhuma destas formas. O que buscamos é evidenciar a existência de conteúdos passionais que atuam diretamente na realização destes atos, possuam eles caráter premeditado ou não. “O ato calculado de violência não dispensa a razão – ao contrário, solicita-a” (MOREIRA; VILHENA; CRUZ; NOVAES, 2009, p. 681). Evidencia-se, pois, que a dimensão passional do sujeito exerce influência tanto em suas ações quanto na lógica e no raciocínio utilizado em alguns destes atos carregados de grande hostilidade. De maneira imatura, a percepção do desconforto causado pela frustração elege o causador da frustração como alvo de manifestações hostis de reprovação e retaliação, sem que antes o aparelho psíquico do agressor tenha a oportunidade de refletir sobre a situação de maneira mais amadurecida e levar em consideração outras variáveis da situação.

A utilização do link “Observatório da Violência”, disponível no site da APEOESP nos fornece inúmeras informações e exemplos de como, nos contextos educativos e suas adjacências, expressões de violência se apresentam de maneira considerável no cotidiano das instituições de ensino. Seja nas agressões ocorridas entre os próprios alunos, seja as que envolvem a

participação de familiares, equipe pedagógica e – em casos mais extremos – força policial, podemos utilizar estas expressões de agressividade como elementos de reflexão sobre as condições das instituições de ensino, sobre a configuração da sociedade e sobre a subjetividade dos envolvidos.

A opção pela temática da violência se justifica pelo fato de que as manifestações violentas figuram como exemplo extremo e inquestionável da ação impelida pelas paixões. Entendendo o contexto educacional como um recorte da sociedade que carrega inúmeros elementos desta mesma sociedade, a reflexão sobre o que ocorre dentro das instituições também pode auxiliar na compreensão em um âmbito mais amplo da configuração social de que dispomos. O grande número de ocorrências que, de maneira cotidiana, acabam por ocorrer nas instituições de ensino carregam em si aspectos primitivos do humano que, por alguma razão, não estão sendo sublimados.

Compreendendo os eventos relatados no “Observatório da Violência” como sendo expressões que comunicam a rebelião às condições que culminaram na frustração dos sujeitos, entendemos a violência manifesta como o recurso mais utilizado para oferecer resistência e/ou sinalizar descontentamento com as normas, regras e configurações da sociedade de modo geral e da instituição de forma mais circunscrita. Frustração causada por uma sociedade que, de modo ambivalente, dá voz a seus membros, mas não os considera, que implementa possibilidades imediatas de gratificação simultaneamente a modos de consumo que utilizam a energia psíquica na manutenção de um sistema de produção e consumo.

O desconforto do acúmulo de tensão não parece mais capaz de impulsionar o sujeito a utilizar seus recursos para – de maneira ativa – lidar com os aspectos da realidade que o frustram, visto que a tensão mal é sentida e já pode ser dissipada pelas mais diversas vias que os artefatos tecnológicos colocam à disposição de uma ampla parcela da população. Seja esquivando-se no consumo, seja lutando para desfrutar deste mesmo consumo, a população se vê às voltas com uma organização social na qual diversas qualidades subjetivas de seus membros parecem ser atrofiadas pelas práticas vigentes. A utilização das diversas frustrações como gatilho e motivação do pensamento e da reflexão consiste em prática cada vez menos presente. As frustrações ainda existem, assim como o acúmulo de tensão delas derivado, mas com a

diferença que o nível de tensão não mais alcança um patamar que impulse a utilização dos recursos do ego para lidar de maneira mais coerente e amadurecida com os elementos causadores da frustração. Desconforto brando que, associado à disponibilidade onipresente de “alívio” oferecida pelos artefatos culturais, acaba por ser minimizado, habituando o sujeito a um nível cada vez menor de tensão e atrofiando a utilização de recursos subjetivos para lidar com as eventuais tensões e frustrações cotidianas.

Acessos frequentes ao link do “Observatório da Violência” evidenciam um número considerável de situações de intensa hostilidade envolvendo as mais diversas combinações de personagens do cotidiano escolar. Situações desencadeadas por uma série de fatores, que vão desde os motivados por questões relacionadas à drogadição até divergências de opinião e relacionamentos afetivo-sexuais. De modo constante, as notícias analisadas apresentam uma série de atitudes que não parecem ter sido espontâneas e impensadas, mas sim eventos que, de alguma forma, foram premeditados e cujas consequências seus autores buscam minimizar.

A irracionalidade da conduta violenta deve-se ao fato de que a razão desconhece os móveis verdadeiros de suas intenções e finalidades. Ela é irracional quando e porque se dirige a objetos substitutivos, na acepção psicanalítica. Ao contrário do animal que não ‘deseja’ – necessita, a violência humana porta a marca de um desejo (MOREIRA; VILHENA; CRUZ; NOVAES, 2009, p.681).

O desejo de eliminar a fonte de frustração ou tensão parece lançar mão do aparato cognitivo para traçar planos de ação para que a pulsão se manifeste mesmo que parcialmente. Dentro desta lógica, o abrandamento de consequências significativas para os atos hostis, parece reduzir ainda mais os limites entre o desejo e sua realização/manifestação. Portanto, parecem estar envolvidos no fenômeno da violência, elementos constitucionais da subjetividade do sujeito (baixa tolerância à frustração, pautada no princípio do prazer) e elementos ambientais (possibilidade de gratificação excessiva e ausência de consequências proporcionais aos atos de violência).

Esta configuração de elementos e práticas, características da sociedade unidimensional e do funcionamento psíquico, induzem os sujeitos a práticas que privilegiam a percepção rasa de suas frustrações sem a possibilidade de

reflexão e pensamento a respeito dos motivos e consequências destas mesmas frustrações, que se encontram subavaliadas pelo próprio sujeito. Nas situações de hostilidade e violência, é possível encontrar elementos que sustentam nossa hipótese e que serão analisadas na sequência deste trabalho.

4.2 Possibilidades e Limitações da Prática Docente (Observatório da Violência)

Com o intuito de ilustrar as reflexões realizadas acerca das implicações psicanalíticas e filosóficas da dinâmica das pulsões em ambientes de ensino, interpretaremos as informações trazidas por uma série de notícias oriundas do Observatório da Violência. Vale ressaltar que as notícias foram escolhidas de maneira aleatória dentro do vasto universo ao qual pertencem. Obviamente não seria esperado encontrar “boas notícias”, entretanto, chama a atenção o grande número deste tipo de informação, o que demonstra que os eventos violentos atrelados ao cotidiano educacional se evidencia. Além do mais, compreendemos que a Psicanálise não desempenhará papel de fórmula mágica para explicar todos os motivos das situações violentas e hostis que se manifestam nas instituições de ensino. Desta forma, elementos da teoria psicanalítica auxiliam na compreensão, mas não esgotam os assuntos, as reflexões e as possibilidades de intervenção. O inconsciente freudiano é fugidio, ele tem em sua medula um “enigma” e é, portanto, inconsistente; nenhuma “verdade” sobre ele – ou o que quer que seja comunicável sobre ele – basta (FORBES, 2013, p.12).

Ao considerar a amostra de notícias (vide anexos) exibidas no link da APEOESP “Observatório da Violência” para a realização desta pesquisa, foi possível depreender algumas temáticas comuns que parecem permear discursos e narrativas presentes nos eventos veiculados. Nelas, as condições de trabalho dos professores da rede pública são frequentemente assinaladas como inadequadas e perigosas para a prática docente. No contexto particular talvez estes percalços sejam mais velados, mas ainda assim podem ser percebidos no cotidiano. Ensino público e ensino privado – e não é tema deste trabalho discorrer a respeito das peculiaridades de cada um – são formados

por seres humanos pertencentes a uma sociedade de consumo que possuem um aparelho psíquico formado pelo inconsciente. Independente da qualidade do acesso a esses bens e informações a serem consumidos, todos acabam por entrar em contato com esta dinâmica e por ela são afetados. Independente das vivências de cada um, sua subjetividade é influenciada pelo inconsciente e suas características: Atemporalidade, Amoralidade e Ilogicidade.

Se for inerente à natureza humana elementos de hostilidade e violência, estas características se fazem presentes – mais ou menos sob controle, mascaradas ou sublimadas – em todas as parcelas da população. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis (FREUD, 1930/1996, p. 70). Os comportamentos hostis, cuja raiz figura no inconsciente, mas cujas expressões são liberadas pelo contexto cultural, obedecendo ao princípio do prazer, são tão frequentes a ponto de serem vistos como normais. Uma espécie de banalização do mal no cotidiano das instituições de ensino. Não é à toa que o Brasil figura como líder no ranking de países onde a violência contra professores mais ocorre (ANEXO 1, 5, 6 e 10).

A atribuição de papéis e tarefas entre os elementos constitutivos das estruturas de ensino denotam que, por uma questão de desempenho de função e de demandas específicas, as partes envolvidas precisam se empenhar na realização de funções específicas, sob o risco do processo todo de ensino e aprendizagem entrar em colapso (AQUINO, 1998). Neste contexto, a Psicanálise também defende que determinadas posturas devem ser desempenhadas por personagens específicos, também sob o risco dos processos serem boicotados, deturpados ou falhos. A eliminação das paixões, ou melhor, as tentativas de eliminá-las, não solucionaram as questões mais conflituosas e presentes nas relações de ensino e aprendizagem, assim como a racionalização técnica também não o fez. Cabe, portanto, a hipótese de que estes aspectos passionais não podem ser ignorados nem inteiramente sufocados.

Tanto a educação quanto a psicanálise atingiram o objetivo de sua ação caso tenham assegurado aos componentes pulsionais uma abertura a uma organização libidinal satisfatória. Nem o educador nem o psicanalista poderiam arrogar a si o direito de impor fins e objetos às pulsões do paciente ou do educando (MILLOT, 2001, p.53).

A expressão das pulsões é inevitável, o que parece ser passível de ser contornado vez por outra é que estas expressões sejam de tamanha intensidade e desproporção que acabem colocando em risco – inclusive físico – a organização das instituições e das pessoas que delas fazem parte. Munidos destas percepções e minimamente familiarizados com alguns elementos da teoria psicanalítica, podemos todos refletir sobre as mais diversas situações, boas e ruins, que se materializam no cotidiano escolar. Para isso, é necessária a existência de um espaço para que estas reflexões sejam feitas e as angústias e afetos a elas relacionados sejam acolhidos e trabalhados. Não fazemos referência à análise e psicoterapia para todos os docentes, mas sim à existência de um espaço de reflexão que desfrute de condições para a realização deste propósito, condições materiais, temporais e simbólicas.

Nas notícias avaliadas, é possível perceber como as expressões de aspectos elementares do ser humano, tais como a sexualidade e a busca pela sobrevivência (inclusive psíquica) se manifestam de maneiras desproporcionais e nocivas tanto no contexto micro, envolvendo o sujeito e pequenos grupos, como no nível macro, expandindo-se para a organização de instituições e da própria sociedade. Um estupro (ANEXO 3) ocorrido nas dependências da escola denota, dentre outras coisas, que a instituição escolar parece não mais representar um local onde o respeito às normas de conduta e à sociedade são vistos como regras e no qual a sexualidade de uns é imposta a outros. A ocorrência de brigas sem a intervenção de membros da equipe técnica da escola aponta para o desempenho deturpado das funções da instituição. Seja por medo de retaliação ou pela mentalidade expectadora de nossa sociedade, a não intervenção, a conseqüente desproporcionalidade das conseqüências destes atos acaba por banalizá-los e retira deles a relevância que possuem no que se refere à constituição subjetiva do sujeito e à organização da sociedade.

Tendo em vista o exposto até aqui, parece interessante nos questionarmos acerca das possibilidades de reflexão oriundas das vivências

transferenciais, visando a médio e longo prazo que a relação entre quem ensina e quem aprende seja mais frutífera e menos desgastante, na medida em que ambas as partes possam participar efetivamente dos processos pedagógicos de forma que as subjetividades envolvidas sejam levadas em consideração. Cabe ressaltar que levar em consideração não é sinônimo de aceitação incondicional. Problematizar a existência de desejos e demandas inconscientes ou mesmo diferentes das permitidas nas propostas pedagógicas figura como terreno fértil para o surgimento e para a construção de novas ideias e interpretações sobre as situações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando os escritos de Szymanski e Rosa (2012), o aluno, ao longo do processo educativo formal, pode transferir para a figura do professor conteúdos amistosos ou hostis advindos de suas vivências anteriores e cuja percepção é de caráter inconsciente. Sendo assim, a leitura psicanalítica pontua que estes elementos transferidos não devem ser considerados direcionados/causados à figura do docente. O professor aparece como um dos primeiros substitutos das figuras parentais, principalmente, pelo fato de ocupar um lugar simbólico relacionado às regras e valores diretamente relacionados ao princípio de realidade que embasam a conduta da sociedade e contrariam o princípio de prazer. Desta forma, o professor não apenas transmite o conhecimento como também funciona como receptáculo de diversos afetos e sentimentos arcaicos destinados originalmente às figuras parentais, servindo, portanto como parâmetro de conduta para as crianças (SILVA, 2005). Deste modo, a percepção da dinâmica transferencial torna-se relevante para a aprendizagem do aluno e para a reflexão acerca de questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de desautorização do docente, independente dos motivos que conduziram a esta situação, acabou por retirar do professor segurança e autonomia para lidar com as intercorrências em sala de aula, deixando-o muitas vezes assustado/acuado e aparentemente sem recursos para lidar com os fatos. “A violência se situa, assim, como uma resposta ao declínio social do mestre” (BISPO; LIMA, 2014, p. 166). Além disso, se antes a autoridade docente servia para proteger a relação dos aspectos transferenciais mais regredidos, como a hostilização e a tensão provocada pela hierarquia, hoje,

sem conseguir se apropriar desta autoridade, o docente enfrenta grandes dificuldades para desempenhar suas funções (AQUINO, 1998). Os processos transferenciais sempre ocorreram no contexto educacional, a questão é que nos dias de hoje parece que estes processos permanecem em seu estado primitivo e não evoluem para posturas mais amadurecidas e construtivas na relação professor-aluno.

Tendo em vista o exposto, parece fazer sentido afirmar que a qualidade das relações transferenciais também influem na qualidade destes processos de ensino e aprendizagem, o que coloca o professor como peça chave para os desdobramentos do ensino, podendo funcionar como figura capaz de facilitar ou dificultar o desempenho acadêmico, dependendo dos afetos que lhes são depositados e de como lida com este inevitável aspecto da subjetividade humana evidenciado pela Psicanálise. Docentes que se sentem acuados e vitimizados são fruto de um contexto onde aspectos sociais e psíquicos entram em ressonância, acarretando a manifestação de elementos arcaicos do inconsciente dos docentes no que se refere ao medo e à sensação de falta de recursos.

Nas atividades pedagógicas, podemos notar o estabelecimento de fenômenos transferenciais advindos de emoções e desejos de ambas as partes envolvidas – tanto nos docentes como também em seus alunos. Portanto, é possível compreender que de maneira indissociável, as práticas pedagógicas e os fenômenos de ensino e aprendizagem trazem consigo uma série de elementos afetivos, inconscientes e arcaicos; e, além disso, estes aspectos “desconhecidos” precisam ser levados em consideração – e não tratados clinicamente – para auxiliar uma vinculação entre as pessoas e os conteúdos envolvidos nas práticas educativas/formadoras que se deem de maneira mais agradável e coerente para todos (FINOTO, 2012; SILVA, 2005).

Sendo inevitável às relações humanas, os fenômenos transferenciais e contratransferenciais podem facilitar ou dificultar estas relações pedagógicas (MORGADO, 2012). Dessa forma, cabe aos profissionais envolvidos levar este fato em consideração quando se dedicam a refletir acerca dos acontecimentos que se relacionam – direta ou indiretamente – com as práticas exercidas e vivenciadas em instituições de ensino.

É preciso ressaltar que uma transferência positiva em sala de aula pode também estar na origem de uma sublimação feita com sucesso, ou seja, quando se trata de uma transferência positiva sobre o professor. Pode estar na origem de uma sublimação bem sucedida de todos os objetos de estudo e acarretar mais atividades intelectuais e uma relação positiva com o saber (FILOUX, 2002, p. 62).

Alunos e professores figuram como elementos externos e estranhos que podem – e é o que na maioria das vezes acontece – funcionar como receptáculos de elementos subjetivos inconscientes de seus companheiros de espaço (KUPFER, 2013). Deste modo, o outro carrega – quase na totalidade das vezes sem saber – conteúdos que não lhes pertence, mas sim projeções de fantasias sobre as quais não exercem controle algum. Fantasias essas que têm chamado atenção pelo seu grau de hostilidade e de falta de preparo das instituições em lidar com elas (ANEXO 1, 3, 4,5, 6, 7, 10).

Na constituição psíquica dos sujeitos, o conflito entre as pulsões é motor das relações. Cada um com sua especificidade, Eros e Thanatos encontram-se na raiz dos conflitos humanos e a vida se manifesta como resultante destes conflitos. As diversas situações que se manifestam nas adjacências das instituições de ensino carregam elementos eróticos (advindos de Eros, que visam construção e crescimento) e Thanáticos (inerentes a Thanatos, objetivando a desintegração e o retorno ao grau zero de tensão). As expressões do desejo de aprender e cooperar podem ser citadas como manifestações da pulsão de vida em ambientes escolares, assim como situações de patente desinteresse e hostilidade podem simbolizar a influência da pulsão de morte em sua busca pela desintegração e retorno ao inanimado.

Mais além do princípio do prazer está a tentativa do organismo de retornar ao inorgânico. Já que a vida é tensão, excitação, irritação da matéria. Já que o desejo não encontra satisfação definitiva e não para de renascer de suas satisfações efêmeras, Thanatos deseja a abolição do desejo; o retorno à matéria inanimada da qual um dia, por um acaso extremo, a vida se gerou da coesão improvável, e até hoje misteriosa, entre algumas moléculas. A vida é uma espécie de vitória sobre alguma coisa – sobre a força conservadora do inorgânico. Somos todos sobreviventes de nossa “vontade” de morrer. Sobreviventes porque o organismo, uma vez jogado à vida, quer se conservar assim e fazer seu próprio percurso até a morte (KEHL, 1987, p.474).

Não estaria o espaço docente (instituições, professores, administradores, pais e alunos) informando esta tendência de retorno ao

inorgânico com suas respectivas posturas frente ao ensino e à aprendizagem? Não de maneira deliberada, mas sob a influência das emanções pulsionais do inconsciente – associadas ao contexto sócio-cultural – diversas manifestações hostis dentro e fora da sala de aula parecem indicar os modos como sociedade e subjetividade se organizam frente às demandas educacionais. Todos estes elementos integrantes do “complexo educativo” já se questionaram em algum momento sobre o sentido de todas estas práticas e condutas, assim como é bem provável que a ideia de desistir de tais procedimentos já passou – quiçá ainda passe – pela cabeça de todos (ANEXO 12). Sendo a vida o resultado provisório deste conflito entre o desejo e a eliminação deste, mais maduro e eficiente lidar com este fato do que camuflá-lo com paliativos tecnológicos ou mesmo ignorá-los focando o “problema da educação” como sendo unicamente oriundo de políticas deturpadas e valores enviesados. Políticas e valores são construídos por pessoas que – quer queiram ou não, quer saibam ou não – são permeadas pelos aspectos ambivalentes inerentes à dinâmica das pulsões. Ou seja, permeados por paixões somos todos, quer tenhamos consciência deste fato ou não.

Destinados a receber transferencialmente afetos de seus alunos, os docentes encontram em suas práticas um elemento a mais que pode ou não facilitar o processo de transmissão do conhecimento. Possibilitar os processos de sublimação, auxiliando o sujeito a lidar com as onipresentes frustrações da realidade só é viável na medida em que alunos e professores conseguem formar uma parceria, cooperando e compartilhando objetivos comuns. Na óptica psicanalítica, a formação de tal relação não depende apenas da boa vontade dos envolvidos e dos aspectos conscientes de cada um dos envolvidos, mas é grandemente influenciada por elementos inconscientes.

Pais e responsáveis precisam abrir mão de desejos e expectativas irreais para refletirem sobre o fato de que seus filhos são pessoas com qualidades e limitações que precisam ser trabalhadas para que eles se adaptem à realidade e ocupem lugar coerente e responsável na sociedade. Precisam dar conta de um afastamento de seus filhos para que eles possam realmente se apropriarem dos ambientes de ensino. Precisam acreditar na educação e na capacidade/autoridade dos profissionais aos quais designam o cuidado de seus filhos (ANEXO 9). Precisam abrir mão de uma parcela de seu

tempo, de sua energia e de seu “sossego” para acompanharem o percurso que seus filhos fazem, além de corrigi-los e auxiliá-los quando necessário.

Alunos precisam abrir mão das satisfações imaturas para entrarem em contato com conteúdos que poderão necessitar em seu futuro. Precisam também submeter-se à “vontade” de outras pessoas (professores, educadores, pais, etc), renunciando à satisfação imediata de seus desejos em nome de aquisições a médio e longo prazo (ANEXO 2 e 4). Abdicar do conhecido para dar espaço para o novo. Investir sua energia em tarefas que, num primeiro momento, parecem não fazer tanto sentido, lidar com a frustração do não saber e com a dificuldade de passar para a condição de saber como proceder.

A dessublimação institucionalizada parece, assim, ser um aspecto da “conquista da transcendência” conseguida pela sociedade unidimensional. Assim como essa sociedade tende a reduzir e até absorver a oposição (a diferença qualitativa!) no âmbito da política e da cultura superior, também tende a fazê-lo na esfera instintiva. O resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a Consciência Feliz (MARCUSE, 1979, p.45).

Professores investem sua energia psíquica na elaboração de estratégias que possibilitem conseguir a atenção de seus alunos, despertar o interesse deles para conteúdos que em, inúmeros casos, não fazem sentido para eles. Na medida em que não parecem ser reconhecidos socialmente como importantes para a sociedade e para a formação das futuras gerações, profissionais cujo trabalho, muitas vezes, “não faz diferença”, buscam energias para continuar a desempenhar sua tarefa apesar do tipo de valorização que recebem. E podemos dizer também que lutam contra seus medos (ANEXO 6, 8, 9, 10, e 11) ao enfrentar a enorme gama de ataques e violências que vez por outra sofrem tanto por parte dos alunos, das instituições às quais pertencem e também da sociedade.

A educação terá sentido quando for capaz de despertar dúvidas em quem aprende, fazer com que os sujeitos elaborem hipóteses e tenham sua curiosidade mobilizada em função do que aprendem. Quando isso não ocorre, o valor da educação passa a ser questionado – tanto por quem aprende quanto por quem ensina – e isso dá margem a atitudes perigosas, como o desinteresse, a desmotivação e a violência.

É inegável o progresso tecnológico do qual desfrutamos nos dias de hoje, porém, o preço pago pela obsolescência e velocidade de bens, serviços e informações vai além de questões ambientais e econômicas. O comprometimento psíquico e, conseqüentemente, da saúde das pessoas e das relações, se manifesta cotidianamente. Ideais deturpados de liberdade, associados à voracidade e ao desejo de onipotência, inerentes ao humano (KLEIN, 1996) são utilizados para justificar e incentivar condutas de consumo e posturas frente à realidade. Ao longo da vida do sujeito, estas práticas acabam por influir em sua subjetividade, desencadeando maneiras distintas de lidar com as vicissitudes da realidade. Uma das hipóteses presentes neste trabalho é de que nas instituições de ensino, estas novas dinâmicas do psiquismo acabam por influir negativamente no processo educacional, potencializando vivências de conflito e dificuldades inerentes – e quiçá necessários – aos processos pedagógicos. A insegurança típica do adolescente – sobre o próprio corpo e as relações sociais – ainda é um fator que intensifica a reação do indivíduo à inveja e pode levar o jovem a ter uma resposta agressiva à pressão para corresponder ao ideal de beleza (ANEXO 2, 4 e 11).

Tendo em vista que diversos elementos da sociedade e da cultura podem influenciar, mesmo que indiretamente, a subjetividade de seus membros (POSTMAN, 1999-2005) vale supor que este tipo de influência também se expresse nas práticas educativas e nas diversas comunicações existentes nestas práticas. Comunicações estas que estão muito além da aquisição ou não do conhecimento ministrado, e que se expressam em posturas e atitudes dentro e fora da sala de aula.

A crença de que a sociedade não tem futuro, embora se baseie em certo realismo sobre os perigos do devir, também incorpora uma incapacidade narcisista de identificar-se com a posteridade ou de sentir-se parte do fluxo da história. Junto a isso está a alucinante aceleração para o nada, as constantes mudanças tecnológicas e políticas vertiginosas, causando uma ansiedade no indivíduo (DANTAS, 2000, p.3).

Neste contexto de velocidade e de intensa dificuldade em perceber e lidar com os mais diversos afetos, o espaço para a reflexão é invadido por inúmeras propostas de ações pautadas em elementos passionais e regredidos, camufladas pela racionalidade envolvida nas mais diversas práticas do

cotidiano. O pensamento a curto prazo parece imperar e bastar para que decisões sejam tomadas e posturas adotadas. No que se refere às situações escolares, neste momento do trabalho, será feito um recorte no contexto escolar, selecionando as manifestações violentas que figuram como fruto desta maneira de agir e se relacionar que foi traçada até então.

Nas atividades pedagógicas, uma das funções docente é ensinar e interpretar uma série de novos limites e exigências para os alunos, situação que acaba por “reativar” afetos vivenciados em ocasião da situação edípica, e conseqüentemente culminam por colorir o professor dos mesmos afetos que outrora estiveram diretamente relacionados com as figuras parentais (KUPFER, 1997-2013; MILLOT, 2001). Desta maneira, vincular-se com determinado professor (ou mesmo disciplina ou conteúdo escolar), depende em grande medida da qualidade desta relação edípica original e de como ela é reeditada na figura substituta (no caso do presente estudo, na pessoa do professor).

Impossibilitadas pelo superego de manifestar-se em sua verdadeira forma, essas energias surgem no plano consciente sob outra aparência. Podem eclodir sintomas neuróticos fato comum nessa idade. A aversão às autoridades é outra ocorrência que chama a atenção nessa etapa da vida e que diz respeito à relação do adolescente com a escola. O professor, simulacro da figura paterna, passa a ser o alvo de representações transferenciais, usualmente negativas (CUNHA, 2003, p.35).

Podemos identificar na qualidade das relações estabelecidas entre alunos e professores importantes aspectos do psiquismo que influem de maneira significativa na qualidade do ensino e da aprendizagem (ANEXO 12). Sem cair no pragmatismo exacerbado, o que nos parece mais relevante, munidos deste conhecimento é buscar aliviar as tensões destas relações quando estes elementos inconscientes – inacessíveis e, de certa maneira, fruto das paixões – estiverem em níveis prejudiciais não só para a relação pedagógica, mas também para a saúde mental das partes envolvidas.

Como já dissemos, a proposta do presente estudo visa refletir acerca da possibilidade de um entendimento mais amplo sobre as variáveis envolvidas nas práticas pedagógicas. Ou seja, a capacitação dos profissionais da área educacional mediante o contato com elementos e conceituações psicanalíticas pode figurar como um complemento para que as dinâmicas inerentes às

instituições de ensino possam ser repensadas, de maneira interdisciplinar e integrando as diversas instâncias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Vale lembrar que não se trata de transformar o docente em psicanalista e, muito menos, em terapeutizar as relações de ensino, mas sim fornecer uma nova perspectiva para se refletir acerca dos fenômenos inerentes a situações de ensino.

A violência constituir-se-ia em um emprego deliberado da agressividade a um objeto, ou seja, não apenas é preciso que haja uma intencionalidade para praticar a violência, mas também se pode afirmar que a violência é a agressividade utilizada para fins destrutivos (MOREIRA; VILHENA; CRUZ; NOVAES, 2009, p. 686).

Referente às problemáticas envolvidas nos incidentes relatados, as manifestações de violência podem ser atribuídas a questões relacionadas à “diferença de interesses” entre alunos e professores, assim como diferenças entre os próprios alunos, os quais, para lidar com quaisquer intercorrências oriundas desta divergência de pontos de vista, lançam mão de atitudes de confronto – mesmo que indireto – e intimidação. Neste contexto, é possível perceber que a tolerância, a presença do outro e suas necessidades, é baixa, culminando em reações passionais para que as possíveis frustrações advindas deste convívio sejam extirpadas e eliminadas. Seja na figura do docente, seja na figura do colega de escola, considerado – por algum motivo – diferente e ameaçador, existe um trabalho (coletivo, na maioria das vezes) para que este elemento que figura como ameaça e frustração seja punido e excluído do convívio do grupo, mostrando sua fragilidade frente ao suposto poder de retaliação de um grupo de pessoas que “se sentiram incomodadas” pela figura do docente ou mesmo do “diferente”.

Sendo assim, na relação com os limites inerentes às relações em sociedade, a estratégia de sublimação, o “aprender a lidar com a situação”, parecem ter sido substituídos pela expressão agressiva e violenta direcionada aos elementos “causadores” da eventual frustração. Não por falta de elementos cognitivos, mas pela ausência de recursos emocionais, este tipo de escolha parece ter se tornado comum nos ambientes de ensino.

A leitura das notícias selecionadas evidencia a percepção de grande parcela da sociedade acerca das condições de trabalho da grande maioria dos

docentes. Condições estas que perpassam pelos materiais dos quais dispõem para realizar sua tarefa, pelas diversas situações nas quais a insegurança física, moral e afetiva acabam sendo expostas, pelo respaldo – ou pela ausência dele – no que se refere à autonomia docente na resolução de conflitos e na maneira de ministrar os conteúdos. Não se pode esquecer também da carga de trabalho diária necessária para a manutenção das condições de sobrevivência do professor e de seus dependentes. É possível perceber que parcela considerável da sociedade defende melhores condições de trabalho para professores, assim como uma melhor valorização do trabalho; e também aprovariam medidas punitivas mais severas frente às manifestações de violência e desrespeito que cotidianamente tomam conhecimento.

Em todos os depoimentos coletados pela reportagem, os professores lembraram que a falta de punição é um agravante que acaba estimulando os atos de violência. (...) o especialista comenta que atos obscenos e agressões verbais geralmente são punidos com advertências verbais e serviço comunitário (PORTAL R7, 2014).

Não se trata de uma apologia à palmatória, mas ao que parece, as práticas e a representação da figura docente passaram de um extremo para outro, ou seja, se antes práticas severas e professores demasiado rígidos cometiam erros e injustiças com a subjetividade de seus alunos, hoje parece que as coisas possuem um funcionamento diametralmente oposto, em que práticas e posturas são exageradamente questionadas, e também a autoridade (no sentido de referência) e a autonomia docente parecem ter deixado de existir. Os excessos do passado parecem ter sido remediados pela ineficiência do presente, onde medidas desproporcionais e diversas vezes inócuas acabam por ser a consequência de atos de violência extremados.

Evidencia-se que as manifestações violentas não são direcionadas apenas às figuras docentes ou diretamente vinculadas às instituições de ensino. Percebe-se também que boa parte desta agressividade trazida pelos alunos é direcionada e distribuída entre eles mesmos. Pelos mais diversos motivos, conflitos entre alunos ganham espaço e conotação de espetáculo em redes sociais, o que demonstra que o sadismo e o prazer em ver o outro sofrer ainda permanecem como integrante da natureza humana. Cabe então

questionar como se manifesta o princípio de realidade, já que parece que a maioria das pessoas vem funcionando de acordo com o princípio do prazer.

Sob o domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais, a formação do superego maduro parece, agora, saltar por cima do estágio de individualização: o átomo genérico torna-se diretamente um átomo social. A organização repressiva dos instintos parece ser coletiva, e o ego parece ser prematuramente socializado por todo um sistema de agentes e agências extrafamiliares (MARCUSE, 2010, p.97).

Ainda nesta temática, o uso de drogas tem ampla relação com a baixa tolerância à frustração presente no funcionamento de acordo com o princípio do prazer. Além disso, a venda de substâncias ilícitas figura, para muitos, como a maneira mais coerente (se não a única) para que seja possível ter acesso aos bens de consumo e serviços disponíveis em nossa cultura (ANEXO 8).

Neste contexto, onde as problemáticas presentes nas instituições de ensino parecem estar fora do poder de resolução de docentes e responsáveis, por diversas vezes, a intervenção policial figura como a saída mais viável para a resolução – mesmo que momentânea – das situações de conflito. A representação da lei, seja na figura do policial ou do judiciário, denota dois fatos de extrema relevância para a realidade escolar: o primeiro consiste na gama de intercorrências cada vez mais intensas nos meandros das instituições de ensino, e, em segundo lugar, que esta mesma instituição – por uma série de motivos – parece não dispor de recursos eficientes para lidar com este tipo de situação.

No que tange à figura do docente, esta aparece, em sua maioria, acuada e vítima de posturas agressivas de alunos e até de pais de alunos (ANEXO 6, 8, 9, e 10). Na linha de frente dos processos educativos, este profissional encontra-se, em sua maioria, desmotivado e desvitalizado, por não se sentir capaz de enfrentar o cotidiano das salas de aula e não se sentir valorizado pela sociedade, desvalorização representada também nos baixos salários e nas mais diversas e adversas condições de trabalho. Se por um lado, existe a preocupação com a medicalização dos alunos, talvez, fosse importante verificar também este fenômeno na população de professores, visto que muitos lançam mão de antidepressivos e ansiolíticos para lidar com o cotidiano educacional.

Não estaríamos frente a mais um “sintoma” dos quais padece as práticas de ensino e aprendizagem?

Os alunos parecem não se apropriar do espaço escolar e de sua função, utilizando esta instituição e seus desdobramentos meramente como ponto de convergência de conflitos e interesses diversos. Obedecendo à lógica do princípio do prazer, as frustrações – quando são levadas em consideração – desencadeariam uma série de atitudes passionais de violência e cólera. Aspectos individuais se somam às condições ambientais e se manifestam de maneira desproporcional e nociva.

Amparadas em instrumentos legais – em considerável parcela das vezes – a administração escolar e boa parte das vítimas dos conflitos, buscam proteção e uma inconsistente garantia de que não mais sofrerão deste ou daquele tipo de violência, entretanto, as notícias de violência em ambientes escolares continuam a se avolumar. A leitura que pode ser feita pelo viés da Psicanálise, permite que estes fenômenos sejam interpretados como uma dificuldade importante que todos enfrentam no que se refere ao estabelecimento e desempenho de papéis, além do fato de que as paixões ganham representação quase que imediatamente ao seu surgimento, o que impede o sujeito de entrar em contato com a intensidade destas paixões e verificar o que elas causam em seu psiquismo; sendo assim, a frustração que possibilitaria o sujeito de lançar mão do mecanismo de sublimação parece não desfrutar de espaço.

A sublimação exige alguns pré-requisitos, e o primeiro deles é que uma parte do desejo – a parte possível, compatível com o princípio da realidade – tenha sido satisfeita. A segunda condição, consequência da primeira, é a de que alguma renúncia verdadeira tenha ocorrido (...) A renúncia parte não da negação do desejo mas do contato com ele e da constatação da impossibilidade de sua realização plena (KEHL, 1987, p. 482).

Frente à inviabilidade dos processos relacionados à sublimação – tanto no que se refere à percepção da frustração até à sublimação propriamente dita – o aparelho psíquico de discentes e docentes busca estabilidade (o que não é sinônimo de saúde) em expressões de descontentamento e dificuldade em lidar com a presença da alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nenhum momento procuramos defender a ideia de que na educação se encontram os motivos da infelicidade humana devido à censura ou qualquer tipo de restrição à realização do desejo, e também não adotamos a postura ingênua de que conhecimentos psicanalíticos bastam para tornar a educação mais eficiente e o processo de aprendizagem mais agradável ou divertido para os envolvidos. O que buscamos com estas reflexões se aproxima muito mais de uma espécie de tomada de consciência - por parte dos envolvidos nos processos educativos – de fatores subjetivos que até então parecem ter sido deixados de lado pelas instituições escolares e aproveitados grandemente pela sociedade de consumo.

Ao longo deste trabalho, foi possível entrar em contato com diversas leituras e reflexões acerca das possíveis relações entre Psicanálise e Educação. Algumas leituras defendiam a impossibilidade da utilização da Psicanálise para fins pedagógicos. Entendemos a divergência de objetivos destas duas ciências se – e somente se – levarmos em consideração apenas o fato de que enquanto a Psicanálise prega a diminuição da censura sobre os conteúdos inconscientes, a Educação professa a missão de “domesticar” os impulsos inconscientes a fim de garantir o equilíbrio da vida em sociedade.

Entretanto, quando ampliamos a visão, focando não no “objetivo final” de cada uma das ciências em questão, mas levando em consideração o que a Psicanálise tem a dizer acerca do fenômeno humano e sobre como as relações interpessoais estão presentes no campo pedagógico, esta ideia de impossibilidade desaparece.

Nossa pretensão não é aplicar diretamente a teoria psicanalítica ao campo da educação, mas sim propor uma reflexão acerca da possibilidade intrínseca à Psicanálise e de mostrar, por outro viés, o que estaria envolvido no sucesso e no fracasso escolar. Aplicando a Psicanálise enquanto instrumento de leitura dos fenômenos relacionados às práticas educativas, as equipes pedagógicas podem obter um auxílio na compreensão do que acontece com seus alunos, pois reconhecem a subjetividade, composta por afetos, conflitos e fantasias inconscientes que influem no desempenho, no aproveitamento e no desenrolar das atividades pedagógicas e seus envolvidos. Munida desta visão

mais ampla, a equipe pode descobrir maneiras mais eficientes de dialogar com as demandas de seus alunos, para que o conhecimento possa ser transmitido e o respeito mútuo possa ser estabelecido.

A possibilidade de utilizar uma parcela das energias pulsionais para fins acadêmicos auxilia o aprendiz no processo de amadurecimento e facilita sua inserção e adaptação à sociedade. Na medida em que o inconsciente – tanto do aluno, quanto do professor – não é ignorado, ambos podem trabalhar para que a energia dele advinda seja aproveitada – pelo menos em parte – no desempenho de tarefas e na aprendizagem, facilitando as relações estabelecidas entre as partes envolvidas e a vinculação do aprendiz com a prática investigativa e com o respeito à alteridade e à subjetividade alheia. Infelizmente, o que se percebe por um lado é a utilização das energias pulsionais pelos meios de infotimento, comunicação e consumo para que o sistema se mantenha. Por outro lado, as instituições de ensino não parecem dispor de recursos para lidar com a atual configuração subjetiva de seus alunos.

A sociedade de massa precisa da “liberação” dos impulsos mas evita a reintegração de seus conteúdos. Assim, as paixões emburrecidas podem ser canalizadas para a obediência fanática, para a moda, para o consumo (KEHL, 2009, p.492).

A aquisição de bens de consumo, serviços e informações é algo que, desde muito tempo, demanda investimentos de quem os pretenda possuir; investimento que já seria trabalhoso se fosse apenas financeiro, mas que também é formado por investimentos libidinais e afetivos, onde as pessoas se vinculam emocionalmente a ideias e produtos como forma de lidarem com a aridez do mundo e buscar sentidos que lhes conduzam para além da sensação de abandono e desamparo da qual todos tentamos fugir desde o nascimento. Acontece que a vinculação a este tipo de subproduto da cultura proporciona ao sujeito certa dose de angústia, na medida em que a vida útil do artefato que consome – e com o qual se vincula – é bem menor do que poderia ser.

Como a sociedade afluenta depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo do supérfluo, dos novos inventos, do obsoleto planejado e dos meios de destruição, nos indivíduos têm

de adaptar-se a esses requisitos de um modo que excede os caminhos tradicionais (MARCUSE, 2010, p.13).

Sendo assim, a vinculação ao artefato exige investimento; investimento este que será convertido em quase inútil visto que este produto, serviço ou ideia “perder sua validade” dentro da sociedade na qual estamos inseridos. Essa constante experiência de vincular-se e desvincular-se de maneiras cada vez mais rápidas também produz na subjetividade das pessoas alterações de valores e de percepção. Se o que se luta para conseguir adquirir, apesar do alto investimento, terá seu valor (de uso, simbólico e/ou funcional) reduzido drasticamente em pouco tempo, que lição se tira? Se o que foi dito sobre a eficiência do produto será substituído pelo produto da geração seguinte, em que vale a pena investir?

De maneira ambivalente, existe toda uma prática que nos impulsiona ao consumo imediato e – até certo ponto – irrefletido; mas, por outro lado, bem lá no fundo, sabemos que este produto será substituído por outro “melhor” – e em alguns casos até ficamos felizes por isso. É feito o convite para a vinculação a algo que, sabidamente, perderá seu valor e sua importância dentro de um curto espaço de tempo, sendo sucedido por outra coisa cujo destino não será diferente, e tudo isso obedecendo à lógica do consumo. Cabe perguntar: como os alunos percebem este fato? E, ainda, na inexistência de algo minimamente seguro e estável a que se vincular, como o sujeito lida com suas obrigações e com o mundo que o cerca?

Organizados em grupos, muitos alunos se dedicam a ações que podem ter por consequência – mesmo que indireta – o não funcionamento da instituição de ensino. A busca por prazer imediato impele os sujeitos às organizações “de guerrilha” na medida em que sabotam os processos de ensino e aprendizagem – mesmo que inconscientemente. O “Inimigo Nacional” figura-se em qualquer elemento da cultura que sirva de recipiente transferencial para toda e qualquer projeção advinda dos sujeitos e que podem ser habilmente manipuladas em função de uma finalidade outra. No contexto das instituições de ensino, assim como em outros contextos grupais, escolhem-se figuras de expiação, que são utilizadas, inclusive, para manter o grupo coeso na medida em que são odiadas por seus membros.

Alunos que, por algum motivo, são classificados de “diferentes” e até professores e funcionários podem ocupar este lugar, de maneira a fazer com que o grupo que os hostiliza se sinta melhor e mais coeso. Paralelamente a este fato, a configuração das instituições de ensino parece ter ficado sem recursos para lidar com estes fatos. “E não faz sentido falar sobre ‘repressão excessiva’ quando os homens e as mulheres desfrutam mais liberdade sexual que nunca. Mas a verdade é que essa liberdade e satisfação estão transformando a Terra em inferno” (MARCUSE, 2010, p.14). Gratificações de desejos nas condutas de violência e hostilidade, em situações que parecem não existir sanções proporcionais às condutas que devem ser evitadas, reforçam cada vez mais a impressão narcísica de onipotência, baixando ainda mais o nível de tolerância à frustração dos sujeitos e, conseqüentemente, deixando-os com menos recursos para lidar com as limitações, refletirem sobre elas e sublimar.

No desenvolvimento tecnológico, o homem busca se reconciliar com as satisfações na medida em que busca estratégias para lidar com as limitações que a natureza lhe inflige (MALINOWSKY, 2001). Esta seria uma maneira de se relacionar com a realidade de modo que torne possível o crescimento e o desenvolvimento de uma maior parte da população; mas o que percebemos é que antes do desenvolvimento psíquico e social do sujeito, busca-se nestas práticas, muitas vezes, o lucro e o ganho financeiro. Inseridos nesta lógica desde a infância, não é raro o aluno questionar qual é o ganho que ele pode vir a ter caso se vincule a determinado conteúdo, lembrando que pesa para a resposta a possibilidade – cada vez mais onipresente – da satisfação a curto prazo via artefatos culturais diversos.

Sobre os alunos, em sala de aula, podemos pensar que existe em uma considerável parcela deles, uma postura de rebelião contra estas instituições que precisam, para funcionar, de um grau mínimo de repressão e controle do corpo, na medida em que sem este tipo de disciplina, a aprendizagem fica comprometida. “A propagação da guerra de guerrilhas no apogeu do século tecnológico é um acontecimento simbólico: a energia do corpo humano revolta-se contra a repressão intolerável e lança-se contra as máquinas da repressão” (MARCUSE, 2010, p.19). Salvo as devidas proporções, parece ocorrer um boicote aos processos de ensino e aprendizagem, visto que a tolerância à

frustração dos envolvidos é reduzida e, além disso, estas práticas não parecem contentar nenhum dos lados envolvidos na questão.

Enquanto as instituições de ensino figuram no imaginário de considerável parcela da população como representantes de uma condição opressora e sem perspectiva, a apropriação do espaço escolar por parte da comunidade fica comprometida. Paralelamente a isso, a racionalidade técnica parece ter transformado tudo em números e estatísticas, fazendo com que esta linguagem utilitarista preencha as demais relações humanas e prejudique a qualidade destas relações. A utilidade, atrelada ao valor econômico e ao potencial de satisfação, acabam por impregnar os espaços e as relações, o que leva à reificação da subjetividade e à administração das pulsões em nome da manutenção da ordem social vigente.

Discursos sobre a importância da Educação para o futuro das pessoas e da sociedade esbarram em condições pouco favoráveis para o desempenho das práticas educativas. Além disso, a maior velocidade das gratificações pode levar considerável parcela da população a optar por investimentos afetivos – e por que não financeiros? – a curto prazo, deixando de lado práticas nas quais a fruição da gratificação vem após considerável período de empenho e sacrifício.

No espaço escolar e acadêmico e em suas adjacências, é possível observar diversas mudanças nas maneiras que boa parcela dos envolvidos se relaciona com as atividades e situações do cotidiano. O binômio apatia-agressividade parece expressar o incômodo destes processos de unidimensionalização da sociedade; as paixões não desaparecem e nem se modificam, Eros e Thanatos continuam seu cabo de guerra ancestral. Porém, a manutenção do atual estado de funcionamento da tão falada “aldeia global” parece exigir que a energia advinda destas paixões/pulsões seja administrada ou, pelo menos, que se perca nos descaminhos da correria diária de modo a não colocar em risco o funcionamento atual do sistema econômico.

Levar em consideração que existe na constituição humana uma infinidade de afetos e de conflitos é um passo que precisa ser dado em direção a uma compreensão mais ampla do mundo em que vivemos. Além disso, o inconsciente mobiliza de maneiras diversas as atividades humanas, e longe de querer controlar este fato – pela inviabilidade da tarefa e pelo prejuízo que isto causaria – caberia a todas as instâncias da sociedade perceber e aceitar este

fato. Não aceitar passivamente, mas aceitar enquanto ponto de partida para a compreensão do humano e para a busca de melhorias efetivas na condição de vida das pessoas.

As instituições de ensino – sustentadas pelos ombros de profissionais cuja missão consiste em refazer o trajeto da humanidade na busca da compreensão do mundo e passar isso aos seus alunos – fazem parte deste contexto no qual a administração das energias das pulsões se manifesta amplamente. É preciso problematizar até que ponto estas mesmas instituições encontram-se deslocadas em suas práticas (e este pode ser um dos fatores responsáveis pela atual crise no sistema de ensino) e, até que ponto, fazem parte de uma organização que, conscientemente ou não, deliberadamente ou não, propositalmente ou não, também auxiliam na manutenção das condições sócio-culturais vigentes.

Sabemos que o cotidiano escolar expressa diversos elementos da rotina da sociedade, e que os integrantes das instituições de ensino obviamente fazem parte desta mesma sociedade, sofrendo suas influências e participando de sua construção. A sociedade unidimensional propõe um funcionamento no qual escolas e professores parecem figurar como personagens que são levados a conter e solucionar boa parte dos efeitos desta dessublimação e, seguindo por este caminho, acabam muitas vezes por não conseguirem desempenhar nenhuma tarefa – nem as que lhes são de direito e nem as que lhe foram “atribuídas” pelas diversas esferas da sociedade.

Não se trata de psicanalisar a educação, nem de colocar docentes, alunos ou pais de alunos no divã – não por falta de importância e aplicabilidade das técnicas psicanalíticas, mas por uma questão de foco deste trabalho – e nem de ensinar a teoria psicanalítica para professores em cursos de extensão ou algo parecido. “A proposta de ofertar um espaço para a palavra aos professores surgiu a partir da queixa formulada por eles com relação aos alunos. Referenciados pela Psicanálise, buscamos a implicação dos professores nas situações de conflito em que estão envolvidos. Trata-se de abrir possibilidades para que eles reflitam sobre os efeitos de seus atos e palavras sobre os alunos” (BISPO; LIMA, 2014, p.175).

A importância de um espaço de reflexão das problemáticas e questões escolares se evidencia, assim como se faz premente a possibilidade de que

professores e alunos possam desfrutar de espaços individuais para a reflexão e para a continência de angústias inerentes às suas vivências e práticas. Além disso, a existência de pessoas que se dediquem à mediação dos conflitos existentes entre os alunos e entre alunos e professores figura como uma possibilidade coerente para que tais conflitos sejam primeiramente ouvidos e avaliados para depois serem problematizados e, na medida do possível, solucionados (ANEXO 12). É preciso ter alguém exclusivo para atuar, investigar e mediar todo o conflito.

Também não se trata de exorcizar as tecnologias e a racionalidade técnica, atribuindo a elas o motivo pelos problemas enfrentados pela sociedade e pelas instituições de ensino, visto que são inegáveis os avanços que elas nos propiciaram. A proposição de um espaço para a reflexão sobre os fenômenos e conflitos na educação segundo uma orientação psicanalítica não se caracteriza como um “grupo de apoio”, mas uma possibilidade real de intercâmbio entre a realidade das instituições de ensino e os conceitos e elaborações teóricas que a Psicanálise e a Filosofia podem fornecer. Para tanto, uma abordagem multiprofissional que desfrute do apoio do estado, das instituições de ensino e das comunidades precisa ser conquistada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, B.S., **História da Filosofia**: Editora Nova Cultura Ltda., São Paulo, 1999.

ABRÃO, J. L. F. **As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no início do século XX**, 2006 *versão impressa* ISSN 0102-3772, Psic.: Teor. e Pesq. v.22 n.2 Brasília maio/ago. 2006 In: <http://zip.net/bmsWyc>, acesso em: Agosto de 2015.

ABBAGNANO, N., **Dicionário de Filosofia**, tradução 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. 6ª ed. – São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.

ALONSO, **A Escuta Psicanalítica. Comunicação Apresentada no Painel sobre 'A escuta Psicanalítica'**, Promovido pela Livraria Pulsional em Abril de 1998 In: <http://zip.net/bqsXtP>, acesso em: Agosto de 2015.

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a Escola Atual**, Revista Faculdade de Educação, v.24 n.2 São Paulo jul./dez. 1998 In: <http://zip.net/bgsWDf>, acesso em: Setembro de 2015.

AQUINO, J.G., **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos CEDES, v. XIX, n47, Campinas, Dezembro 1998. In: <http://zip.net/bhsW70>, acesso em: Agosto de 2015.

ARISTÓTELES, **Ética a Nicômaco**. Tradução: Pietro Nassetti, ed. Martin Claret, São Paulo, 2001.

ARREGUY, M. E.; COUTINHO, L. G. **CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETOS E VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: CONVERSACIONES COM PROFESSORES**. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.3, p. 279-298. ISSN 1982-6621 In: <http://zip.net/bpsXvj>, acesso em: Setembro de 2015.

BACHA, M.N., **Escola moderna, purgatório das paixões**. In: <http://zip.net/bvsXh1>, acesso em: Setembro de 2015.

BENTO, V. E. S. **Para uma semiologia psicanalítica da paixão na antiguidade grega e seus sentidos adictivo e tóxico**. *Psicol. USP* [online]. 2008, vol.19, n.2, pp. 129-158. ISSN 0103-6564. In: <http://zip.net/bwsWs0>, acesso em: Agosto de 2015.

BION, W. **Elementos de Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 2004.

BISPO, F.S.; LIMA, N. L. **Educação em Revista|Belo Horizonte**, v.30, n.02, p.161-180, Abril-Junho 2014 **A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR** In: <http://zip.net/bysW3X>, acesso em: Agosto de 2015.

BOCCA, F.V.; CAROPRESO, F.; **Agressividade e Relacionamento Social em Freud**, 127 a 142 in CANDIOTTO, C. (ORG) **Ética, Abordagens e Perspectivas**. Curitiba, Paraná, Editora Champagnat, 2011.

CANIATO, A. M. P. **Violências e subjetividades: o indivíduo contemporâneo**. *Psicol. Soc.* [online]. 2008, vol.20, n.1, p. 16-32. ISSN 1807-0310. In: <http://zip.net/bfsWJY>, acesso em: Agosto de 2015.

CARVALHO, R. M. L. L., **A violência na educação formal**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 1998, vol.2, n.3, pp. 257-264. ISSN 1413-8557. In: <http://zip.net/bssW9J>, acesso em: Setembro de 2015.

CHAUI, **Introdução à História da Filosofia: Dos Pré Socráticos a Aristóteles**. Segunda Edição Revisada e Ampliada. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2000.

CORREA, C.R.G.L. **A Inauguração da Interlocução entre a Educação e a Psicanálise no Brasil; Arthur Ramos, Transferência, ideal e Autoridade**. São Paulo, Psicologia USP, 2011, 22(4), 789-811.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2003.

DANTAS, E. *PragmatismoXNarcisismo* 2000 <http://zip.net/brsWYX>, acesso em: Agosto de 2015.

DI MATTEO, V., **Os discursos éticos de Freud**. *Estud. psicanal.* [online]. 2006, n.29, pp. 57-66. ISSN 0100-3437. In: <http://zip.net/bbsWkl>, acesso em: Agosto de 2015.

DUPAS, M. A. **Psicanálise e Educação, Construção do Vínculo e Desenvolvimento do Pensar**. São Paulo, Editora Cultura Acadêmica, 2008.

EIZIRIK, C. L., **Pulsão, com pulsão, compulsão**. *Rev. bras. psicanál* [online]. 2009, vol.43, n.2, pp. 161-171. ISSN 0486-641X. In: <http://zip.net/btsXBP>, acesso em: Setembro de 2015.

FADIMAN,J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1980.

FERENCZI, S., **Psicanálise I** / Sándor Ferenczi; [tradução Álvaro Cabral ; revisão técnica e da tradução Claudia Berliner]. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. – (Obras completas/ Sándor Ferenczi; v.1)

FILLOUX, J. C. **Psicanálise e Educação**. São Paulo, Editora Expresso e Arte, 2002.

FINOTO, B. A. da S. **Identificação e Adoecimento: Quando o Inconsciente Atrapalha os Congresso Internacional de Psicologia**. Universidade Estadual de Maringá Agosto 8, 2012 – Agosto 11, 2012.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI** – Barueri, SP: ed. Manole, 2012.

FREUD, A. **Introducción al Psicoanálisis para Educadores**. Buenos Aires, Editorial Médico Quirúrgica, 1948.

FREUD, S. (1888) **Histeria**. In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. I.

_____. (1900) **A interpretação dos sonhos: primeira parte, segunda parte e sobre os sonhos**. In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IV, V.

_____. (1901) **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VI.

_____. (1905a) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII.

_____. (1905b) **Os Chistes e sua relação com o inconsciente**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VIII.

_____. (1908) **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IX.

_____. (1909) **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. X.

_____. (1910) **Cinco lições de psicanálise**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XI.

_____. (1913) **Totem e tabu**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIII.

_____. (1915) **Reflexões para os tempos de guerra e morte**, In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1996. v. XIV.

_____. (1916-1917 [1915-1917]) **Conferência introdutórias sobre psicanálise**. In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XV.

_____. (1917) **Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III)**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVI.

_____. (1921) **Psicologia de grupo e análise do ego**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII.

_____. (1923) **O ego e o id.** In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIX.

_____. (1926) **Inibições, sintomas e ansiedade.** In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XX.

_____. (1929) **O Futuro de uma Ilusão,** In: _____. Obras psicológicas de Edição de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1996. v. XXI.

_____. (1930 [1929]) **Mal-estar na civilização,** In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1996. v. XXI.

_____. (1933 [1932]) **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise.** In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, 1996. v. XXII.

_____. (1939) **Moisés e o Monoteísmo Três ensaios,** In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1996. v. XXIII.

_____. (1950 [1895]) **Projeto para uma psicologia científica,** In: _____. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago 1996. v. I.

GAY, Peter. Freud: **Uma Vida para o Nosso Tempo.** São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2010.

GITLIN, T. **Mídia Sem Limites.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2003.

GREEN, A. **De loucuras privadas.** 2ª ed. –Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

KEHL, M. R. **A Psicanálise e o Domínio das Paixões.** In: Obra Coletiva. Os Sentidos da Paixão. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1987. p. 469-496.

KEHL, M. R. **A Psicanálise e os Domínios das Paixões.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2009.

KLEIN, M. **O Papel da Escola no Desenvolvimento Libidinal da Criança (1923)** in Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945). Rio de Janeiro, Editora Imago, 1996.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: O Mestre do Impossível.** 2. ed. São Paulo, Editora Scipione, 1997.

KUPFER, M.C. **Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação.** 4ª ed. São Paulo, Editora Escuta, 2013.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise.** Santos, Editora M. Fontes, 2012.

LASCH, C. **A Cultura do Narcisismo – A vida americana numa era de esperanças em declínio**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 1983.

LASCH, C. **O Mínimo Eu**. São Paulo, Editora Brasiliense S.A, 1986.

LEBRUN, G. **Conceito da Paixão** in Paixão. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2006.

LOURENÇO, L. C.D'; **Reflexões sobre a violência e o homem contemporâneo**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 1, p. 64-73, 2004.

MALINOWSKI, B. **Cultura.Mimeo**. Matéria de Antropologia no curso de Psicologia da UNESP de Assis, 2001.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo, Editora Cortez, 1989.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial – o Homem Unidimensional**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud/ Herbert Marcuse**. Tradução de Álvaro Cabral. -8 ed., Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, Editora Ltda., 2010.

MEZAN, R., **Freud, pensador da cultura – 7. ed.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MIJOLA et Cols. **Dicionário Internacional de Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Imago, 2008.

MILLOT , C. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2001.

MOREAU,P.F.; **As paixões: continuidades e viravoltas** In: As paixões antigas e medievais – teorias e críticas das paixões. Tradução: Miriam Campolina Diniz Peixoto. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008.

MOREIRA, A. C. G.; VILHENA, J.; CRUZ, A. T. A.; and NOVAES, J. V. **Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência**. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.* [online]. 2009, vol.12, n.4, pp. 677-697. ISSN 1415-4714. In: <http://zip.net/bgsWDk>, acesso em: Agosto de 2015.

MORGADO, M. A. **Da Sedução na Relação Pedagógica: Professor-Aluno no Embate com os Afetos Inconscientes**. 3 ed. São Paulo, Editora Summus, 2012.

MOURA, F.; SILVA, T.E.; **A Educação Clínica como Metodologia Pedagógica: Investigação sobre a Aplicação da Psicanálise na Área Educacional em Minas Gerais** in Educação em Revista. Belo Horizonte , v. 25, n. 01, p. 265-291, Abril 2009.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**, 2 ed. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2008.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, **Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação**. Marcelo Ricardo Pereira, Ana Lydia Bezerra Santiago e Elaine Marta Teixeira Lopes. Belo Horizonte, Educação em Revista, v. 25, n.01 p. 139-148, 2009.

PLASTINO, Carlos Alberto. **Marcuse: uma leitura reducionista da obra Freudiana**. *Physis* [online]. 1998, vol.8, n.1, pp. 47-74. ISSN 1809-4481. In: <http://zip.net/bysXqk>, acesso em: Agosto de 2015.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Graphia Editorial. Rio de Janeiro, 1999.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a Rendição da Cultura à Tecnologia**. São Paulo, Editora Nobel, 2005.

POSTMAN, Neil, **O fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola**. Tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro, Editora Graphia, 2002.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: A Rendição da Cultura à Tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo, Editora Nobel, 1994.

QUINODOZ, J.M.; **Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud**; tradução Fátima Murad, - Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROSA, M. D.; CARIGNATO, T. T. and BERTA, S. L., **Ética e política: a psicanálise diante da realidade, dos ideais e das violências contemporâneos**. *Ágora (Rio J.)* [online]. 2006, vol.9, n.1, pp. 35-48. ISSN 1809-4414. In: <http://zip.net/bvsXh6>, acesso em: Agosto de 2015.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 2001.

ROUDINESCO&PLOM, **Dicionário de Psicanálise**, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2005.

SILVA. N. P. **Ética, Violência e Indisciplina nas Escolas**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2005.

SÒFOCLES – **Édipo Rei**, 2005. Fonte Digital. Digitação do livro em papel Clássicos Jackson, Volume XXII In: www.ebooksbrasil.com, acesso em: Setembro de 2015.

SPERBER, M.C., **Dicionário de ética e filosofia moral**: tradução Ana Maria Ribeiro- Althoff ... [et.al.]. – São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2013.

SZYMANSKI, M.L.S.; ROSA, A.C.D., **O desejo do aluno no processo de ensino aprendizagem**. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

VIEIRA, M.A., **A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2001.

VOLPI, J.H., **Mecanismos de defesa**. Artigo do curso de especialização em Psicologia Corporal. Curitiba: Centro Reichiano, 2008.

VOLTOLLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2011.

ZIMERMAN D. E. **Manual de Técnica Psicanalítica**, uma revisão. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

<http://zip.net/bbsWkB>

A cada 2 dias, um professor é agredido por aluno em escolas estaduais

Por: Léo Arcoverde - Site Fiquem Sabendo - 03/07/2015 – 19h:07min

Professores acorrentados em frente ao prédio da Secretaria de Estado da Educação, na praça da República, centro de São Paulo, durante recente paralisação promovida pela categoria, na qual lutaram por melhores condições de trabalho.

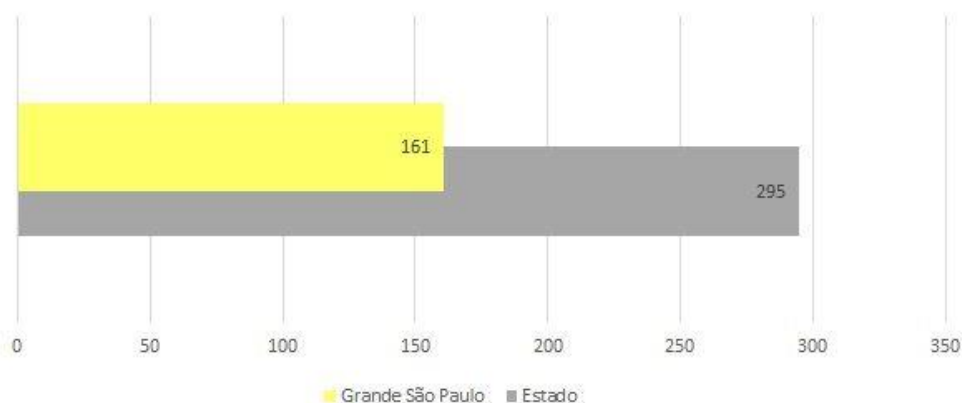
A cada dois dias, um professor é agredido fisicamente por um aluno nas escolas estaduais de São Paulo. Entre janeiro de 2014 e abril de 2015, a Secretaria de Estado da Educação registrou 295 casos de violência contra docentes em todo o Estado (uma ocorrência a cada 39 horas, em média).

É o que aponta levantamento feito pelo *Fiquem Sabendo* com base em dados sigilosos da Secretaria de Estado da Educação obtidos por meio da Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação).

A rede municipal de São Paulo não realiza o levantamento numérico dos casos de agressão a professores, segundo a gestão do prefeito Fernando Haddad (PT).

Quanto à rede estadual, a reportagem tabulou os dados do sistema de ROE (Registros de Ocorrências Escolares) de janeiro de 2014 para cá. (Veja o detalhamento desses dados no infográfico abaixo.)

Agressões físicas a professores (Jan. de 2014 a abr. de 2015)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação

Esse sistema foi reformulado em outubro de 2013 _informações referentes a períodos anteriores a essa data não estão sistematizadas, segundo a Secretaria de Estado da Educação.

Mais da metade dos casos ocorreu na Grande São Paulo

Cento e sessenta um dos 295 casos de agressão física a professores contabilizados entre janeiro de 2014 e abril de 2015 ocorreram em escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação. Isso representa 54% do total de ocorrências registradas.

A capital foi a cidade que contabilizou o maior número de casos de violência contra docentes, 26 (veja o ranking das dez cidades com maior quantidade de ocorrências de agressão a professores na região metropolitana da capital no infográfico abaixo).

Cidades com mais casos de agressão a professores (Jan. de 2014 a abr. de 2015)

1º	São Paulo	26
2º	Guarulhos	11
3º	Mauá	11
4º	Santo André	9
5º	São Bernardo do Campo	7
6º	Itapevi	6
7º	Mogi das Cruzes	5
8º	Arujá	4
9º	Itaquaquecetuba	4
10º	Osasco	4

Fonte: Secretaria de Estado da Educação

“Ensinar valores é tão importante quanto ensinar português”

Na avaliação da professora da Faculdade de Educação da USP Sílvia Colello, pesquisadora na área de Psicologia da Educação, a questão da violência na escola é um tema que “precisa ser enfrentado pela escola, professores, famílias e Estado”. “Só culpar os alunos, porque a família não educa ou a sociedade é violenta, não adianta”, diz.

De acordo com ela, a escola deveria atuar como “um espaço de reação, de educação, diante da violência, como defendeu Paulo Freire”.

Segundo Sílvia, as escolas não podem se conformar com a adoção de mecanismos de coerção e punição em relação à violência praticada pelos alunos. “Tão importante como ensinar português e matemática, é ensinar valores, convivência. E o papel do professor é lidar com as condições reais de seus alunos.”

“A sociedade precisa questionar o que está por trás dessa violência”

Para a presidente da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), Maria Izabel Azevedo Noronha, os 295 casos de agressões a professores da rede estadual vão ao encontro de recente pesquisa feita pela entidade, que apontou que 44% dos docentes já sofreram algum tipo de violência em suas escolas.

Essa mesma pesquisa apontou, ainda, que a falta de segurança é o principal problema que existe nas escolas, na opinião de professores (32%), pais (37%) e alunos (25%).

“Chegou a hora de a sociedade questionar o que está por trás dessa violência contra os professores”, avalia Maria Izabel.

Violência refletida na escola é lamentável, diz secretaria

A Secretaria de Estado da Educação disse por meio de nota enviada por sua assessoria de imprensa que “os Registros Escolares de Ocorrência são para identificar situações de vulnerabilidade entre os estudantes e seus pares, com fins exclusivos da administração escolar e pedagógica, sem valor estatístico ou indicativo de violência”.

“Os dados são sigilosos por envolverem crianças e adolescentes, conforme estabelece Resolução da SE 19/2010. Os 295 registros indicados pelo site corresponderiam a 0,1% do total de 230 mil docentes da rede estadual, e podem contemplar uma gama de variáveis, desde brigas, comportamentos agressivos motivados por problemas de saúde ou social do aluno, além de indisciplina.”

Ainda de acordo com a secretaria, “a violência refletida na escola é lamentável e precisa de várias frentes de atuação”. “Entre as ações do Sistema de Proteção Escolar, a Pasta oferece para as escolas estaduais a figura do professor-mediador, que desenvolve estratégias preventivas e promotoras da cultura de paz, com o objetivo de aproximar as famílias para que atuem em parceria com as instituições. Polícia, Ronda Escolar, Conselho Tutelar e Ministério Público também são parceiros da Educação.”

ANEXO 2

<http://zip.net/bwsWsh>

Bullying nas escolas: "Segurem suas cabras que meu bode está solto"

Revista São Paulo da Folha - 07/06/2015 – 17h:30min



Mariliz Pereira Jorge: "Segurem suas cabras que meu bode está solto"

Vem circulando na internet listas de estudantes de escolas públicas da periferia de São Paulo chamadas de Top 10. A eleição não se refere ao desempenho escolar. Para figurar na lista, a garota precisa ser eleita uma das mais vadias. Há casos em outros Estados e eu não ficaria surpresa de que aconteçam coisas parecidas em escolas particulares.

O ranking é feito por garotos e, pasmem, por algumas garotas, que encontraram uma forma de se vingar de suas desafetas. Existe também o Top 10 dos meninos, mas a conotação é bem diferente. São sempre os lindos, os pegadores, os que "comem 12 em duas horas". E há também listas de estudantes sendo chamados de gays, bichas e outros termos impublicáveis.

Esses episódios revelam que a educa-

ção sexual vinda da escola e de dentro de casa tem falhado muito mais do que em relação à importância de se usar camisinha. Crianças e jovens não devem estar recebendo a mínima orientação sobre igualdade de gênero ou preconceito.

Crescem ainda sob uma nuvem espessa de machismo em que sexo é um direito apenas do homem. A sexualidade da mulher se torna alvo de ataques. O menino é sempre o garanhão. A menina é sempre a vadia.

Infelizmente, independentemente da classe social, muitos pais ainda educam os filhos de forma diferente. O menino pode, a menina não. Ensinar sobre igualdade de gênero é muito mais do que rosa pode ser uma cor para os garotos e que as meninas também podem brincar de super-heróis.

Educação sexual tem que deixar de ser tabu e a igualdade de gêneros de-ver ser uma das pautas mais importantes. Pais e professores têm que parar de se valer do ditado "segurem suas cabras que meu bode está solto".

Crianças que aprendem que todos têm direitos, deveres e oportunidades iguais serão adultos que irão respeitar o outro e nunca protagonizar episódios lamentáveis como esses que acontecem nas escolas.

Não adianta ensinar sobre a importância de se usar camisinha e não orientar sobre como as pessoas devem se relacionar. Ao fechar os olhos para essas questões, estamos criando adultos mal informados, preconceituosos e machistas. E isso o uso de camisinha não resolve.

Jornalista e roteirista. Apresenta o programa "Sem Mimimi com Mariliz", no YouTube. A colunista escreve na **Folha** às quintas e sábados.

ANEXO 3

http://zip.net/bpsXt7

Segunda, 01 de Junho 2015 – 18h:49min

2 estudantes confessam ter estuprado menina

O Estado de S. Paulo - 21/05

O ESTADO DE S. PAULO

2 estudantes confessam ter estuprado menina

Terceiro adolescente suspeito fugiu, ameaçou a vítima em rede social e pediu que jovens 'abafassem' o caso; ele seria o idealizador do ataque

Rafael Italiani

Dois dos três adolescentes que estupraram uma estudante de 12 anos dentro da Escola Estadual Leonor Quadros, no Jardim Miriam, zona sul de São Paulo, confessaram à Polícia Civil a participação no crime. O terceiro suspeito se mudou da casa onde morava com a família, no mesmo bairro. O rapaz ainda ameaçou a vítima via rede social, para que ela não contasse sobre o ataque.

Para os investigadores responsáveis pelo caso, o adolescente que ameaçou a menina foi quem idealizou o ataque. Ele teria convencido um outro estudante a dar uma "gravata" na garota no corredor da escola e depois arrastá-la para o banheiro

masculino, onde o estupro aconteceu.

Ainda de acordo com a polícia, após o ataque, o adolescente mandou mensagens de voz para os outros dois estudantes. Ele os orienta a não contar o que havia acontecido. E ainda pede ajuda para "resolver" o estupro e abafar o caso.

Imobilizada. No documento entregue ontem à Vara da Infância e da Juventude, além do laudo comprovando a violência se-



NA WEB Portal. Vídeo reúne relatos de abusos em escolas

estadao.com.br/e/videoabuso

xual, também consta que a menina ficou imobilizada durante o ataque, dentro de uma cabine do banheiro. O caso corre em segredo de Justiça e, segundo o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ-SP), o processo foi cadastrado e aguarda a distribuição.

Agora, o caso aguarda a apreensão de um promotor, também da Vara da Infância e da Juventude, que pode pedir a internação do trio em uma unidade da Fundação Casa. Os dois adolescentes foram levados pelos pais anteontem ao 97.º DP (Imigrantes).

Além da ameaça do estudante que fugiu, outro adolescente entrou em contato com a jovem via rede social para negar sua participação no crime.

"Ele mandou uma mensagem dizendo que não tinha sido ele.

Minha filha ainda teve o sangue-frio de responder, falando que olhou nos olhos dele e sabia muito bem o que o menino tinha feito", disse, ao **Estado**, a mãe da vítima.

Culpa. De acordo com a mãe da menina, ao contar o que tinha acontecido para a família, a estudante disse que se sentia culpada e pediu "desculpa". "Minha primeira atitude foi cobrir minha filha com todo o amor que tenho", afirmou a mãe.

A estudante foi atendida no Hospital Pérola Byington, na região central de São Paulo, especializado no atendimento às vítimas de violência sexual.

Segundo a mãe, a garota não sai da cama e está sofrendo com as reações dos coquetéis contra doenças sexualmente transmissíveis e contraceptivo que teve de tomar após o estupro.

ANEXO 4

<http://zip.net/bdsXqq>

Ter, 26 de Maio 2015 – 16h:43min

Vândalos destroem e picham escola no Centro de São Bernardo**TV Bernô – 19/05**

Nesta terça-feira, os alunos da Escola Estadual Maria Iracema Munhoz, que fica localizada na Praça Lauro Gomes, no Centro de São Bernardo do Campo tiveram as aulas suspensas após uma ação de vândalos que destruíram parte da instituição de ensino. A TV Bernô apurou que pessoas encapuzadas invadiram a escola durante a noite, tendo destruído uma série de itens, como bebedouros e banheiros. Além disso, também depredaram as câmeras de segurança que não conseguiram, por conta disso, identificar os autores da ação. Uma mãe, que contatou nossa redação, classificou a ação como "absurda" e lamentou: "por conta desses vagabundos, minha filha não terá aula hoje".

A escola também foi alvo de pichações atacando aspectos físicos e morais da coordenadora e também da diretora. A perícia estará no local para averiguar os danos. As aulas devem ser retomadas na próxima quarta. O caso será registrado no 1º DP de São Bernardo do Campo.

ANEXO 5

<http://zip.net/bbsWFY>

Qui, 16 de Abril 2015 – 17h:06min

- Professora leva socos de aluna e é afastada com depressão e síndrome do pânico

- Casos de violência de alunos contra professores crescem em Ribeirão Preto, aponta Apeoesp

Socos nas costas, agressão com pedaço de pau e ameaça de tiro na cara de professores. Esses absurdos fazem parte do barril de pólvora no qual se transformou parte das salas de aula em escolas estaduais de Ribeirão Preto.

Agressões e humilhações sofridas na sala de aula têm levado professores aos consultórios e provocado afastamentos por transtornos mentais. Nos últimos dois meses, cinco ocorrências do tipo foram registradas pela Apeoesp em escolas da cidade.

“O número de denúncias vem crescendo, mesmo com o fato de muitos professores não denunciarem por medo de represálias da direção da escola”, diz Mauro Inácio, coordenador regional da Apeoesp.

No caso mais recente, uma aluna de 16 anos atirou um caderno na cara de uma professora da escola Dom Alberto José Gonçalves, nos Campos Elíseos, e depois, a golpeou com socos nas costas. No dia seguinte, a professora ainda ouviu de um aluno: “voltou para apanhar mais”.

A agressão ocorreu no último dia 31 e, no dia 9, a professora acabou afastada da escola com depressão e síndrome do pânico. “Não tenho coragem de voltar para a sala de aula. Em 23 anos, nunca havia passado por isso”.

Um colega da professora considera a suspensão da aluna uma premiação. “O castigo deve ter sido até bom porque a aluna ficou descansando em casa”.

Segundo ele, a estudante deveria pedir desculpas para a professora e prestar algum serviço para a escola para refletir sobre o que fez.

Tiro na cara: Na escola Cid de Oliveira Leite, no Jardim Paulista, a professora Márcia (nome fictício) foi outra vítima. Após um aluno ser repreendido para fazer silêncio, ele pediu para sair da sala. A docente quis saber o porquê. A resposta: “não aguento olhar para sua cara”. “Depois disso ele disse que iria me dar um tiro na cara e que não tinha medo da polícia”. O caso ocorreu em março do ano passado.

Em outra ocorrência, em março de 2013, o professor Paulo (nome fictício), da escola Romualdo Monteiro, foi agredido por um aluno dentro da sala de aula com um pedaço de pau. O docente precisou ser transferido de unidade porque não tinha mais condições psicológicas de lecionar naquela escola.

Docente perde autoridade: O coordenador do Observatório de Violência da USP, Sérgio Kodato, considera que os casos de agressão física contra professores vêm aumentando por conta da perda de autoridade do professor dentro da sala de aula.

“A introdução da progressão continuada obriga os professores a passarem todos os alunos de ano, é um sistema totalmente permissivo. Antes, o professor tinha um grande mecanismo de controle, que era a reprovação. Hoje o aluno vai para a diretoria em um dia e no outro volta dando risada da cara do docente”.

Ele considera que a direção e todos os professores teriam de ser treinados para resolver a violência dentro da sala de aula – e os pais deveriam ser incluídos nesse treinamento.

“A figura do professor mediador é insuficiente e somente dá resposta paliativa para graves problemas. Na Europa, por exemplo, os próprios alunos são treinados em mediação e redução de conflitos”, concluiu.



Mediador vai acompanhar ocorrência: A Escola Estadual Dom Alberto José Gonçalves conta com a atuação de um professor-mediador, profissional presente na rede estadual de ensino capacitado para identificar vulnerabilidades e traçar estratégias preventivas aos conflitos. Ele acompanhará a estudante e a docente.

“Casos como o da escola estadual Dom Alberto José Gonçalves devem ser acompanhados por várias frentes, incluindo escola e responsáveis. Os pais da estudante foram acionados pela direção da unidade que, junto ao Conselho Escolar, determinou a punição à aluna”, informa nota da Secretaria de Estado da Educação. O tipo de punição, no entanto, não foi esclarecido.

A Diretoria de Ensino permanece à disposição da professora e orienta as escolas e professores que passam por situações de conflito que os

responsáveis devem ser convocados e, sempre que necessário, sejam registrados boletins de ocorrência.

“A Diretoria de Ensino repudia qualquer ato de violência, seja entre alunos ou quando as vítimas são professores, figuras essenciais no processo de ensino-aprendizagem e que deveriam e merecem contar com o respeito de seus alunos”.

Permanecer é um ato de bravura: Hoje é um ato de bravura permanecer como professor. Como consequência desta triste realidade, vemos profissionais mudando de área e mesmo os mais jovens desistindo da carreira.

As consequências da violência na escola são episódios de depressão, síndrome do pânico e doenças psicossomáticas somadas ao estresse. Pela situação de trabalho em que vivem os professores, é notório que a prática não é por uma questão de salário e sim de vocação, um ato de total doação.

Episódios de violência revelam que faltam total reconhecimento e o básico – o respeito com aquele incumbido de corrigir os que tanto precisam de educação no sentido amplo da palavra. Há, porém, exceções que ainda fazem com que esses profissionais busquem motivação e continuem lutando. Mas, infelizmente, a falta de limite é percebida hoje em todas as esferas e idades.

Rubyana Rodrigues - Psicóloga

Fonte: Lucas Catanho - Jornal A Cidade

ANEXO 6

http://zip.net/bqsXQv

Sáb, 21 de Março 2015 – 01h:57min

Professor é agredido por alunos ao sair da escola

Agora São Paulo – 20/03

www.agora.com.br
Agora
 são paulo

Professor é **agredido** por alunos ao sair de escola

Ele ia a pé para casa, em Guarulhos, e foi cercado por oito jovens, que deram vários socos e chutes

Um professor de matemática de 42 anos foi agredido na tarde de segunda-feira por oito jovens ao sair da Escola Estadual Cidade Soimco 29, em Guarulhos (Grande SP), onde trabalha. O grupo seria formado por alunos e ex-alunos. O motivo seria sua rigidez em sala de aula para manter a disciplina.

Segundo a polícia, a víti-

ma, que ia a pé para sua casa, próxima da escola, foi chamada por um aluno. Ao parar para atendê-lo, ele foi cercado por um grupo de oito adolescentes que passaram a dar chutes e socos.

Na primeira vez que o professor tentou se livrar dos jovens, foi atingido na perna por uma garrafa jogada por um dos jovens. Ele caiu.

As agressões só não começaram porque pessoas que passavam pela rua tentaram conter os agressores. O professor conseguiu correr para o prédio onde mora.

O **Agora** procurou o profes-

sor, identificado como Ernani Eugenio Baltazar Ferreira, mas foi informado que ele ficará afastado por 30 dias.

“Foi chocante, é absolutamente imperdoável que aconteça algo assim, um professor apanhar de aluno. Mostra muito do mundo em que vivemos”, disse uma professora que leciona na mesma escola.

Investigadores do 3º DP da cidade, onde o caso foi registrado, já identificaram quatro dos oito agressores, todos menores de idade e alunos da escola, e começou a colher seu depoimento. Eles deverão

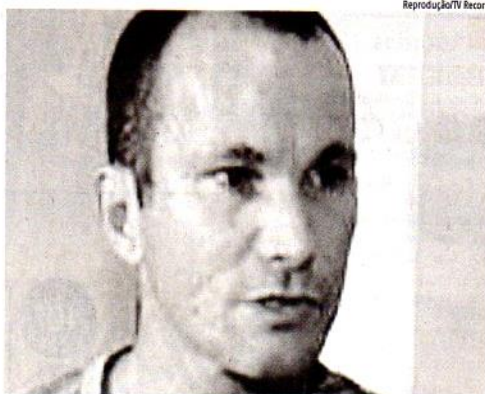
responder por lesão corporal.

Os jovens teriam confirmado a informação dada pelas testemunhas de que estavam insatisfeitos com a rigidez do professor em sala de aula.

Segundo professores, não é a primeira vez que acontece algo do tipo nessa escola. No fim de 2014, um diretor precisou ser escoltado pela PM para conseguir sair do colégio após expulsar alguns alunos.

Procurada pela reportagem, a Secretaria Estadual da Educação diz que, como agressão ocorreu fora da escola, não iria se manifestar.

(Rafael Ribeiro)



■ **Ernani Eugenio Ferreira, 42 anos, professor de matemática, agredido por alunos ao sair de escola**

ANEXO 7

<http://zip.net/bcsWQq>

Quinta, 05 de Fevereiro 2015 – 16h:28min

Droga em escolas é confirmada: Professores da rede estadual de ensino de Mogi das Cruzes confirmaram em entrevista a O Diário, a existência do tráfico e uso de entorpecentes nas escolas da Cidade.

Professores da rede estadual de ensino de Mogi das Cruzes confirmaram, ontem (3), em entrevista a O Diário, a existência do tráfico e uso de entorpecentes nas escolas da Cidade. Após o anúncio feito pela dirigente de ensino, Rosania Morales Morrone, no primeiro dia de aulas, de que ela teria “tolerância zero” contra os entorpecentes nas unidades educacionais, os profissionais questionam de que forma isso será feito, já que não denunciam os casos temendo represálias.

Uma professora da rede pública estadual, que preferiu não se identificar, contou que ela e seus colegas da mesma escola e de outros estabelecimentos já presenciaram situações que evidenciassem a presença das drogas no ambiente educacional. “O que a gente vê e percebe é que o aluno sai de sala num intervalo e entra cheirando maconha, por exemplo. A gente sente o cheiro e a gente sabe que existem aqueles alunos que não estão ali para estudar e sim para servir como iscas para os demais, já que fornecem as drogas. É nítido. No final do ano passado, tivemos um estudante que morreu de overdose. Ele não estava na escola, mas mesmo assim choca porque era nosso aluno e vivia conosco diariamente. Então, essa questão dos entorpecentes realmente está muito presente nas escolas sim e precisa ser resolvida, mas não por nós que não somos policiais e não temos preparo para agir”, afirmou a professora.

Para a educadora Inês Paz, que atua como conselheira da Apeoesp, tratar a presença das drogas dentro das escolas como um caso de Polícia – que é a visão da dirigente de Ensino – não reflete um posicionamento educador. “Tem que fazer um trabalho de prevenção. A gente tem que saber para onde encaminhar o aluno usuário e o traficante também. Temos que fazer um movimento de conscientização. Chamar a Polícia para dentro da escola, na

minha visão, é abusivo e pouco eficaz. A Polícia tinha sim que fazer o papel dela, com as rondas escolares, mas de forma contundente e não só no papel.

Os jovens precisam ser tratados com mais respeito e atenção. Chegamos num patamar, em Mogi, de que ou nossos jovens morrerão por causa do tráfico ou por causa dessas chacinas morais que vêm sendo praticadas na Cidade, onde morrem adolescentes trabalhadores que pagam o preço por apenas serem jovens”, salientou Inês.

A coordenadora da Apeoesp de Mogi, Vânia Pereira da Silva, considera que a notícia de que a Diretoria de Ensino quer “tolerância zero” contra as drogas nas escolas seja, enfim, um passo para melhorar a situação. “A partir do momento que a dirigente fala isso, ela está admitindo a existência das drogas nas escolas que, até então, estava sendo negada pelo Estado, apesar de todos saberem que seja verdadeira. Já é um passo positivo no caminho para um ambiente educacional melhor. A gente tem vários casos de alunos que são ‘mulas’ nas escolas, ou seja, que levam a droga para dentro dos estabelecimentos de ensino e as vendem. O problema é que se houvesse segurança nas portas das escolas, se as rondas escolares realmente funcionassem e passassem, esses meninos não entrariam com os entorpecentes e o problema seria minimizado. Além disso, nosso professor não é treinado para lidar com essa questão. Ele é um educador e teme abordar um traficante. É natural que haja esse medo. Então gostaríamos muito de saber mais detalhes sobre como a Diretoria de Ensino pretende agir para combater, definitivamente, o uso e venda de drogas nas escolas. Se depender só da Polícia, pelo que sempre estamos ouvindo, não vai funcionar, já que a própria PM alega falta de viatura, falta de efetivo para as rondas, enfim, não tem estrutura para agir em todas as nossas unidades”, ressaltou Vânia.

Questionada sobre o que vem fazendo para combater as drogas e a violência no ambiente escolar, a Polícia Militar garantiu que sempre que é acionada atende as ocorrências. “O retorno às aulas foi dentro do esperado, sem ocorrências e de forma bem tranquila, com viaturas de Ronda Escolar efetuando o patrulhamento e o policiamento nas imediações, proporcionando segurança na entrada e saída das escolas, e ainda viaturas de Ronda Rural efetuando apoio nas escolas da rede estadual de ensino. Todo chamado é prontamente atendido e ainda contamos com apoio dos professores e

educadores e da população, denunciando e auxiliando no combate às drogas na porta das escolas, e isso tem feito a diferença”, resumiu o coordenador operacional interino do 17º Batalhão de Polícia Militar Metropolitana, capitão Anderson dos Santos. **(Sabrina Pacca)**

O Diário – 04/02

ANEXO 8

<http://zip.net/bysXp2>

Seg, 01 de Dezembro 2014 – 15h:47min

89% dos brasileiros consideram as escolas públicas violentas

Entrevistados de pesquisa alegam saber de casos de agressão física, vandalismo, discriminação, assalto a mão armada, violência sexual e assassinato em instituições de ensino.

A pesquisa foi encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Ela foi realizada em setembro deste ano, com 3 mil pessoas de mais de 16 anos, nas cinco regiões do País.

O levantamento mostra que para 89% dos entrevistados existe muita violência nas escolas públicas brasileiras. Os entrevistados entram em consenso quando o assunto é valorização dos professores, já que 98% avaliam que a profissão deveria ser mais valorizada.

"A pesquisa mostra em números o que já sabíamos", diz o presidente da CNTE, Roberto Franklin de Leão. "A sociedade vê o que está acontecendo, vê que precisamos de mudança", acrescenta.

O levantamento mostra também que há um consenso de que educação é importante para o futuro do Brasil, pois 99% dos entrevistados tiveram essa opinião. A questão foi levada em consideração nas eleições, pois 72% dizem que se informaram sobre educação antes de votar.

"As pautas defendidas pela categoria [professores e funcionários de educação] são amplamente defendidos pela sociedade", diz o presidente do Data Popular, Renato Meirelles. "Se descobrimos isso, temos o grande desafio de trazer essas pessoas como aliadas".

Para 76%, os professores são menos valorizados do que deveriam pela população, enquanto 85% acham que os professores são menos valorizados do que deveriam pelo governo. O salário oferecido aos professores da rede

pública é considerado ruim ou péssimo para 66% dos consultados. Apenas 8% disseram que é bom.

De acordo com o levantamento, os entrevistados reconhecem que o professor deveria ser a profissão com a melhor remuneração e 85% dos brasileiros acreditam que os profissionais da educação deveriam ter um piso salarial nacional que valorize o salário. Quando questionados sobre os salários dos professores das escolas privadas, 49% disseram que a remuneração é ótima ou boa. Do total, 98% consideram importante que professores e funcionários das escolas tenham bons salários para que a escola seja de qualidade.

Como consequência do cenário, um sexto dos entrevistados diz pensar em ser professor. Para Leão, o índice é muito baixo. Afora a valorização, ele aponta a violência como algo preocupante. "O professor está assustado, o aluno não aprende adequadamente. A violência influencia no aprendizado", diz.

Além da sensação de insegurança, o levantamento mostra que mais de 80% dos entrevistados estudou ou estuda em escola pública e grande parte teve conhecimento de algum tipo de violência na escola em que estudou. Os entrevistados alegam saber de casos de agressão física (34,8%), vandalismo (22,7%), discriminação (21%), assalto a mão armada (8,5%), violência sexual (5,9%) e assassinato (3,6%). Além disso, mais de 40% tiveram conhecimento de agressão verbal.

ANEXO 9

<http://zip.net/bysXp4>

eg, 17 de Novembro 2014 – 15h:09min

- Professor: Uma profissão agredida e desvalorizada

- Pesquisas e relatos comprovam deterioração da profissão, mesmo assim cresce o número de matriculados em cursos de licenciatura.

Foi-se o tempo em que professor no Brasil era autoridade máxima na sala de aula e sua carreira era equiparada com a dos grandes profissionais do país. Além de lidar com a desvalorização crescente da carreira, os professores encontram um novo obstáculo na sala de aula - a agressão por parte dos alunos. Numa ponta o Brasil é o penúltimo país em pesquisa sobre valorização do professor. O estudo publicado no ano passado pela Fundação Varkey Gems, de Londres, apontou que o país só fica acima de Israel, o último da lista de 21 países. Neste caso o país que mais valoriza o seu professor é a China. O estudo foi baseado nas análises de procura pela profissão, status social dos professores e nível de respeitabilidade dos alunos para com os docentes.

Em outra ponta o Brasil está no topo do ranking de violência contra os professores. Uma pesquisa global feita Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ouviu 100 mil professores e diretores de escolas do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos). Nesta pesquisa 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados - a média entre eles é de 3,4%. Na pesquisa apenas na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero.

Agressões verbais: De acordo com a coordenadora do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em Araçatuba, Neide Bonfietti, as agressões verbais contra professores são as mais comuns nas salas de aula. “É alta a incidência de casos de violência verbal dentro das escolas contra os professores. É lamentável, pois temos uma profissão que forma doutores, juízes, policiais e acabamos sendo hostilizados

por ignorância e desrespeito dos alunos“, disse Neide. Segundo pesquisa divulgada pela Apeoesp no ano passado, 44% dos professores da rede estadual já sofreram algum tipo de violência na escola. A agressão verbal é a forma mais comum de ataque, tendo atingido 39% dos docentes, seguida de assédio moral (10%), bullying (6%) e agressão física (5%). O estudo mostrou ainda que quem mais sofre violência escolar são os professores do sexo masculino que lecionam no ensino médio: 65% deles foram agredidos de alguma forma.

Problemas: A reportagem do O LIBERAL conversou com alguns professores da rede estadual de ensino, mas eles optaram por não serem identificados, para evitar retaliação por parte de seus dirigentes.

Uma professora que atua em todas as séries da rede estadual de 33 anos disse que não existe mais respeito em sala de aula. Ela presencia ataques verbais constantes. Para ela o problema está na estrutura familiar. “Hoje fazemos a função da família na escola. Não estamos ali somente para ensinar. Creio que os princípios básicos deveriam vir de casa. Perderíamos menos tempo educando e ganharíamos tempo ensinando”, disse a professora.

Outro professor que atua na rede pública de ensino tem 37 anos e também destaca a falta de respeito dos alunos para com os docentes. Ele relata que em Araçatuba já houve registros das agressões mais variadas. O professor conta que as agressões mais comuns contam com palavrões de baixo nível, até discussões mais acaloradas. Os índices mais graves são as evoluções da verbalização para as agressões físicas. Elas variam desde o lançamento de objetos contra o professor até o contato físico. “Sei de colegas que levaram socos de alunos e que tiveram seus carros riscados. Conheço professores que já foram afastados com síndrome do pânico, sob ameaças de novas agressões”, enumerou o professor. Ele explica por qual motivo não há muitos registros policiais sobre o assunto. “Muitos não fazem boletim de ocorrência por vergonha. Outros são desencorajados pelos gestores para não exporem a escola”. Esse professor não foi agredido por um aluno e sim por uma mãe de aluno. Numa reunião de pais ele recebeu ameaça de uma mulher ao relatar os resultados ruins da filha dela. A mãe da menina o ameaçou dizendo que ele iria pagar caro por se intrometer na vida da aluna. “Chamei a

ronda escolar e ela saiu correndo. O processo durou mais de um ano entre depoimentos na Polícia Civil e as desculpas públicas que ela foi fazer na escola para arquivarem o caso. A diretora nunca se pronunciou a respeito. Como se não tivesse nada a ver com a situação”, desabafou o professor.

A coordenadora da Apeosp em Araçatuba disse que eles não registram casos de agressões contra professores. “Na região temos casos, mas poucos professores procuram a Apeoesp. Os casos de violência são resolvidos na própria Unidade Escolar ou na Diretoria de Ensino.

A reportagem entrou em contato com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com a Prefeitura de Araçatuba, responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental. Os dois órgãos relataram que não registram agressões de alunos contra professores. A secretaria estadual divulgou nota sobre sua atuação na questão. “A Diretoria Regional de Ensino de Araçatuba entende que o enfrentamento à violência no ambiente escolar deve ocorrer em diversas frentes, que englobam polícia, comunidade escolar e família. A administração regional desenvolve em todas as escolas, desde 2009, o Sistema de Proteção Escolar, programa que orienta as equipes gestoras e apoia professores e alunos envolvidos em situações de vulnerabilidade. Entre as ações do programa está a figura dos professores-mediadores, profissionais capacitados para criar ações preventivas nas escolas estaduais e ainda aproximar a comunidade das unidades em campanhas de prevenção à violência, racismo e outras formas de discriminação. Na região de Araçatuba, atualmente há 74 professores-mediadores nas escolas estaduais”, diz a nota.

Diretora agredida: Um dos casos mais recentes envolvendo agressão em escola envolveu a diretora da escola Estadual Doutor Clóvis de Arruda Campos em Araçatuba. Ela foi agredida por um aluno de 13 anos na tarde da última terça-feira (12). A diretora repreendeu o aluno ao flagrá-lo danificando uma parede da escola. Ela foi agredida com cotoveladas, empurrões e arranhões. O menino foi levado para o Plantão Policial onde foi ouvido e liberado. A Secretaria de Educação chegou a confirmar o caso por nota à imprensa e disse que tomou todas as providências em relação ao ocorrido. “Os pais dos alunos identificados como autores do vandalismo foram convocados, o Conselho

Tutelar acionado e um boletim de ocorrência registrado. Os estudantes serão suspensos de acordo com o regimento escolar e os responsáveis dos alunos vão arcar com os danos causados ao patrimônio público”, disse a nota, indicando que mais vândalos foram identificados além do agressor.

Esperança: Em meio ao quadro de agressões e desvalorizações da profissão, um dado confirma o interesse de mais pessoas se formarem professores. O Censo da Educação Superior de 2013, divulgado neste ano mostrou que em números absolutos, houve aumento de 55% nas matrículas dos cursos de licenciatura (formação de professores) no país em 10 anos. As matrículas passaram de 885.384, em 2003, para 1.374.174, em 2013.

Portal LR1 - 16/11/2014 - Thiago Esteffanato - Araçatuba

ANEXO 10

<http://zip.net/bysXp5>

Ter, 14 de Outubro 2014 – 17h:13min

Professores relatam experiências de violência na escola

Portal R7 levantou agressões contra docentes dentro das instituições de ensino do País

Monica* estava orientando alguns alunos que trabalhavam em grupo num colégio da rede estadual do Rio de Janeiro quando sentiu um cabo de vassoura ser colocado em suas nádegas. Ela virou, mas os responsáveis pelo ato saíram correndo.

Um vigia descobriu os estudantes escondidos em outra sala. A professora fez um BO (Boletim de Ocorrência). Na delegacia, o incidente foi classificado como “ato obsceno”.

Em São Paulo, Ana* dava aula em um colégio estadual quando descobriu um desenho dela com teor ofensivo e sexual. A professora foi retratada em roupas íntimas, com os seios enormes e traços que aludiam sua raça negativamente. Ela é negra.

Três docentes da instituição de ensino em que Ana trabalha já haviam sido agredidos pelos alunos neste ano. Um deles foi assaltado e parou de dar aula na escola. Outros dois foram golpeados com voadoras. O primeiro, identificado como Luis*, está afastado há mais de seis meses com síndrome do pânico. O outro professor continua trabalhando.

Em uma carta enviada ao R7 Marina* conta que foi humilhada por um parente de um aluno na saída da escola. Tentando manter a ordem na sala até tocar o sinal, ela pediu para as crianças diminuírem a bagunça quando o indivíduo se exaltou e a xingou diversas vezes na frente dos pais e dos estudantes.

Outra professora paulista, socada por um estudante na frente da turma, chegou a dar entrevista, mas voltou atrás e pediu para que sua história não fosse detalhada na reportagem porque “teme as consequências da divulgação da agressão”.

As histórias citadas acima mostram que a violência está cada vez mais presente no dia a dia das escolas do País. Uma pesquisa global feita pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com 100 mil professores e diretores de escola de 34 países mostrou que o Brasil está no topo de um ranking de agressões dentro de instituições de ensino.

Na enquete, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil contaram que são vítimas de ataques verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana.

É o índice mais alto entre os países pesquisados — a média entre eles é de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%.

Outro levantamento realizado em janeiro pelo Instituto Data Popular a pedido da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) destacou que quase metade dos alunos (44%) e mais de um quarto dos professores (28%) afirmaram que já foram vítimas de violência.

A enquete indicou um grau elevado de agressividade no ambiente escolar: (84%) dos professores e (77%) dos alunos afirmaram que tomaram conhecimento de casos de violência em suas escolas no último ano.

Punição: Em todos os depoimentos coletados pela reportagem, os professores lembraram que a falta de punição é um agravante que acaba estimulando os atos de violência.

No Brasil, menores de idade que cometem agressões e até assassinatos não respondem criminalmente. Eles são considerados infrações.

Martim de Almeida Sampaio, advogado e diretor de Direitos Humanos da OAB-SP, explica que qualquer ocorrência envolvendo crianças de até 12 anos vai parar no Conselho Tutelar. Atos praticados por estudantes com idade entre 12 e 18 anos incompletos são julgados na Vara da Infância e da Juventude.

— Dentro do Conselho Tutelar e na Vara da Infância as punições variam de advertências verbais, prestação de serviço comunitário até a apreensão em instituições de proteção de menores, como por exemplo, a Fundação Casa. Quando os praticantes são menores agressões e até homicídios não são julgados como crimes, mas como infrações.

O especialista comenta que atos obscenos e agressões verbais geralmente são punidos com advertências verbais e serviço comunitário.

A agressão física é classificada conforme a tipificação do delito. Em alguns casos os menores podem ser apreendidos em regime fechado ou semiaberto.

Se praticarem atos graves, como, por exemplo, uma tentativa de homicídio, os menores podem ficar apreendidos até os 21 anos.

Nas escolas, a prática comum é impedir a matrícula dos alunos agressores no próximo ano, pedir sua transferência e, em casos extremos, expulsá-los.

Denúncias: Os docentes contaram que falta de fiscalização destes incidentes nas escolas tira muitos professores da sala de aula. Eles disseram que, no geral, a orientação dada pela direção da escola é não denunciar o problema, fato que aumenta ainda mais a sensação de insegurança.

Mônica, agredida no Rio de Janeiro, relata que “a direção do colégio não queria que eu fizesse o BO porque isso ia ‘denegrir’ o nome da escola. Depois que eu comuniquei a polícia do problema os casos de violência diminuíram.”

Ana também foi aconselhada a não registrar queixa. O aluno que fez a caricatura ofensiva era maior de idade e ela acabou perdoando. A docente disse que o rapaz se mostrou arrependido e, por isso, ela optou por “agir com o coração”.

Outra professora disse que fez um boletim de ocorrência online, mas como não teve acesso aos dados do aluno o pedido foi indeferido.

Sampaio, que além de advogado já foi professor, relata que presenciou a demissão de um colega socado por um aluno em uma universidade particular. Neste caso o desfecho favoreceu o docente.

— Quando eu dava aula um colega foi agredido com um soco por um aluno e a instituição optou por demiti-lo. Fiquei indignado e pedi demissão também. Depois, entrei com uma ação criminal e trabalhista para defender o professor que venceu os dois processos.

O professor foi indenizado pela faculdade na Justiça do Trabalho. O aluno era maior de idade e foi julgado pelo crime de lesão corporal, mas pegou pena mínima.

*Os nomes citados nesta reportagem estão incompletos ou são fictícios em respeito ao anonimato dado aos entrevistados.

ANEXO 11

<http://zip.net/bfsWJR>

Qui, 18 de Setembro 2014 – 15h:39min

- Não me sinto segura para voltar à escola. Colegas dizem que mereci agressão

- Casos de meninas agredidas por serem (bonitas demais) se espalham. Aluna de Sorocaba teme mais violência. Por: Marina Cohen - O Globo – 17/09

“Quero ver quem vai te querer, quero ver você ser bonita agora”. Com essas palavras, uma menina de 16 anos deu início a uma série de agressões físicas a Júlia Apocalipse, de 13 anos, dentro da Escola Estadual Hélio Del Cístia, em Sorocaba (SP), na semana passada. Assim como ela, outras duas adolescentes foram recentemente atacadas nos arredores de escolas, em São Paulo e Santa Catarina, em atos que, segundo testemunhas, foram motivados pela “inveja” da beleza das vítimas. Em comum ainda aos casos, a exposição nas redes sociais — “palco” de discussões prévias entre as envolvidas e da publicação de vídeos dos espancamentos —, no que especialistas classificam como um novo tipo de espetacularização da humilhação.

Júlia perdeu dois dentes e ficou com hematomas no rosto depois do episódio, no último dia 9. O inchaço na boca ainda a incomoda, e ela tem dificuldade para comer. Por conta do trauma, não quer voltar para a escola. Aluna do sétimo ano, corre o risco de ser reprovada por faltas.

— Não me sinto segura para voltar. Tenho recebido nas redes sociais mensagens de colegas que acham que eu mereci a agressão. Sei que nada mudou lá dentro e que, se alguém se aproximar de novo, não vou ter socorro — afirma.

Ela conta que, dias antes do embate, recebeu uma ameaça no celular pelo aplicativo WhatsApp. A agressora, que só a conhecia por redes sociais, avisara que a atacaria na saída da escola.

— Ela já chegou falando que eu era muito metida e que não gostava de mim. Pedi para eu ajoelhar e pedir desculpas. Eu me recusei. Foi aí que veio o primeiro soco — lembra Júlia, que correu para a escola, onde a agressão

continuou. — Apanhei mais na escola do que na rua. Lá dentro, nenhum inspetor interferiu. Só recebi ajuda quando já estava desmaiada.

A menina atribui à “inveja” dos *selfies* que posta no Facebook a ira da agressora:

— Tirar fotos era meu passatempo, mas agora tenho vergonha do meu rosto e medo de despertar raiva nas pessoas.

A garota que a espancou alega que defendia uma amiga chamada de “macaca” pela adolescente. Júlia nega.

Vídeo de espancamento compartilhado: Num caso parecido em Florianópolis, além de dar socos e chutes em uma estudante de 13 anos, duas jovens cortaram o cabelo dela em frente à Escola Estadual Padre Anchieta, no bairro de Agrônômica, no fim do mês passado. O vídeo da agressão circulou pelas redes sociais. Enquanto uma adolescente segurava o cabelo da vítima, outra fazia os cortes. É possível ouvir as agressoras xingando a vítima de “vagabunda”. O pai da menina, Alcerir Weirich, pediu que o nome da filha não fosse publicado. Ele diz que o ataque foi por ciúmes:

— Dizem que o namorado da menina que bateu nela arrasta asa para a minha filha. Foi uma vingança mesmo. Ela tem um cabelo lindo, e elas queriam deixá-la feia e colocar na internet para todo mundo ver.

As agressoras não estudam na mesma escola da vítima e a emboscaram no portão de saída. Com hematomas no rosto, ela só voltou a estudar 20 dias depois.

— Preciso levá-la e buscá-la todos os dias. Ela ficou traumatizada — lamenta o pai, que aguarda uma audiência marcada para novembro para que o caso seja resolvido judicialmente.

Já a agressão a Ágatha Luana Roque, em abril, deixou sequelas neurológicas. A menina de 16 anos sofreu traumatismo craniano e, segundo sua mãe, “pisca sem parar, por conta da pancada forte”. Ela também teve os cabelos cortados. O espancamento, a cargo de duas outras garotas, ocorreu dentro da sala de aula na Escola Estadual Castelo Branco, no bairro Vila Cláudia, em Limeira (SP). Depois de quase um mês em casa para se recuperar das lesões, ela voltou às aulas, desta vez em outra escola, onde ainda sofre com o *bullying* dos colegas.

— Muita gente fica rindo — relata a mãe, Edineia Demarco, para quem a agressão foi motivada pela beleza da menina. — Falaram que Ágatha andava de nariz empinado, mas isso é inveja. Por que mais teriam arranhado todo o rosto dela e cortado o cabelo?

A socióloga Miriam Abramovay, que coordenou o projeto “Violência e convivência nas escolas brasileiras”, diz que as agressões físicas partem de uma necessidade de afirmação de poder e precisam ser discutidas no ambiente escolar, algo que hoje é falho. Já o papel das redes sociais torna o controle dessas agressões mais difícil. Numa busca rápida, encontram-se inúmeros registros de brigas entre garotas em escolas de diversas regiões do país.

— Os vídeos de espancamento são um fenômeno criado pela sociedade do espetáculo. Para o jovem, não basta mais agredir, é preciso exibir para o mundo inteiro. É a humilhação globalizada — observa Miriam.

A insegurança típica do adolescente — sobre o próprio corpo e as relações sociais — ainda é um fator que intensifica a reação do indivíduo à inveja e pode levar o jovem a ter uma resposta agressiva à pressão para corresponder ao ideal de beleza. É o que diz a coordenadora do curso de Especialização em Psicologia Clínica com Crianças da PUC-Rio, Silvia Zornig:

— Isso, é claro, se o adolescente não tiver as ferramentas para elaborar esse sentimento de inveja, como, por exemplo, conversar com colegas, professores ou a família. É importante abrir um canal para que a questão seja discutida sem julgamentos dentro da escola, com a intermediação de professores.

ANEXO 12

<http://zip.net/bjsWRG>

Seg, 01 de Setembro 2014 – 17h:33min

Escola usa aulas de respeito e honestidade para combater violência

Regras de atividade incluem admitir erro e não dedurar colegas, com prêmio para 'honestidade' dos alunos.

"Professora, o Victor disse que vai matar o Pedro e a Ana quando ele crescer", denuncia Marina* à professora da sala da segunda série de uma escola localizada no meio de uma comunidade em Pirituba, zona oeste de São Paulo. A "ameaça de morte" pode até assustar de bate-pronto, mas é uma provocação comum de ser ouvida por ali. "Eu tava zoando", defende-se o garoto de 8 anos.

Até três anos atrás, os gritos de "Vou te matar" eram, em geral, seguidos por brigas violentas, em que alunos saíam dando chutes, socos e pontapés uns nos outros. Às vezes, sobrava também para os professores – alguns deles relatam terem levado "unhada" dos estudantes, outros foram agredidos com chutes em momentos de irritação das crianças.

Mas desde que um grupo de psicólogas começou a trabalhar as emoções dos alunos, inserindo na grade curricular a matéria de "inteligência emocional" – que incluem aulas de respeito e até honestidade –, a realidade da rotina na escola mudou bastante, conforme relatam os próprios professores.

O tema da violência contra professores foi destacado por internautas em consultas nas redes sociais promovidas pelo #salasocial, o projeto da BBC Brasil que usa as redes para obter conteúdo original e promover uma maior interação com o público.

Leitores disseram que a educação deveria merecer mais atenção por parte dos candidatos a cargos públicos e educadores compartilharam denúncias de agressões que sofreram tanto em nossas páginas de Clique Facebook, como Clique Google+ e Clique Twitter.

Reflexo de conflitos: Localizada em uma comunidade com altos índices de violência, a escola da zona oeste de São Paulo sofria o reflexo dos conflitos do

lado de fora que iam parar dentro das salas de aula, com alunos agressivos e "sem limites", conforme definiram os próprios professores à BBC Brasil.

"É uma realidade fora do que você possa imaginar vivendo na classe média. O comportamento das crianças me assustou bastante, a agitação que eles tinham, a falta de concentração", relatou uma das professoras, que já teve turmas do ginásio e do primário na escola de Pirituba.

"A gente via muito desrespeito, falta de tolerância, o aluno não consegue enxergar os erros dele, mas aí aponta no outro tudo o que tem de ruim e isso gera muitas brigas, agressões verbais, físicas, tudo isso aqui era muito constante", constatou.

Para combater essa "agressividade" dos alunos, as psicólogas que fazem parte do grupo Inteligência Emocional na Escola implementaram um projeto no colégio dando outro caminho – que não a violência – para os alunos extravasarem suas emoções.

"Esses alunos têm problemas assustadores, alguns sofrem abuso sexual do pai, outros apanham, eles vivem a violência dentro e fora de casa e eles precisam falar isso, é um jeito de extravasar. Mas isso normalmente acaba sendo pela violência. Se você dá outro caminho para eles extravasarem isso, eles entendem e param com a violência", explicou Andreia Carelli, uma das psicólogas que fazem parte do projeto implementado na escola municipal de Pirituba.

O trabalho dela e das outras duas psicólogas que atualmente estão no projeto se dá em três tipos de ações: o ensino da inteligência emocional dentro da sala de aula, por meio de uma apostila que trata temas como respeito, honestidade, cidadania, diferenças, etc, conforme a faixa etária; o uso de dinâmicas (brincadeiras) que têm como objetivo trabalhar as emoções dos alunos e o autocontrole; e o atendimento individual para os casos mais graves, de alunos muito agressivos ou que passam por problemas pessoais mais complicados (abuso sexual, violência doméstica, drogas, etc).

Pelos abraços e o calor demonstrado pelos alunos já no caminho para a sala, a reportagem constatou que o projeto parece ter boa receptividade. "Qual vai ser a atividade de hoje, tia?", "O que a gente vai fazer hoje, prô?" – a agitação era inegável, mas os alunos da 4ª série pareciam empolgados para a 'lição emocional' do dia que a professora-psicóloga iria passar.

Andreia começa a aula questionando os alunos: "O que tem que estar sempre presente quando a gente está em grupo?". Eles citam educação, amizade, respeito. "Respeito. E quando a gente perde o respeito é fácil de recuperar?" – um grandioso "não" ecoa pela sala. E a professora segue a explicação da brincadeira. "Hoje vocês vão ser cuidadores do respeito. Nós vamos deixar o respeito aqui na lousa e nós temos que cuidar para ele não ir embora."

A tarefa do dia era ouvir quatro histórias que a professora contaria e identificar, por meio de "carinhas" desenhadas em um papel (feliz, triste, assustado e com raiva) qual emoção cada uma delas despertava. Tudo isso sem perder os cuidados pelo "respeito" guardado na lousa.

Não demorou muito para os alunos se agitarem e comecem a falar ao mesmo tempo. A professora relembra: "Olha o respeito indo embora!", e a aluna da primeira carteira endossa o pedido apontando para o colega: "É, Kauã, respeita, cala a.." e ela mesma percebe sua 'quase' falta de respeito, colocando a mão na boca antes de completar a frase.

No meio da brincadeira e de algumas provocações direcionadas, outro incidente chamou a atenção da turma. Victor*, um garoto sentado no fundo da sala, levanta de repente e pega a cadeira na mão. Com um olhar transbordando de raiva, ele anda em direção ao colega em tom de ameaça. "Ele tá doido, ele quer matar ele" (sic), avisa um dos meninos à professora, que vai até Victor, abraça o garoto e, em tom sereno, faz as perguntas que eles já se acostumaram a ouvir nos últimos anos.

"Por que você queria jogar a cadeira nele? Você acha que ele ia ficar feliz se você fizesse isso? Você ia ficar feliz? Resolveria sua raiva? Lembra que quando a gente perde o respeito, a gente não ganha o respeito dos outros" – aos poucos, o Victor vai se acalmando e volta a sentar no seu lugar.

Ao fim da aula, quando a professora pergunta se a classe "cuidou bem do respeito", o próprio Victor admite: "Vixe, o respeito quase foi embora".

Andreia Carelli faz parte do projeto há um ano e meio e explica que o grande mérito dele é mudar a visão de mundo dos alunos. "Quando eles chegam aqui, a única referência deles de mundo é a violência, mas a gente conseguiu dar pra eles outra referência, como conversar. Se você não gosta de

apanhar, por que você vai bater? E com o tempo eles vão mudando essas atitudes".

Professores: As aulas de inteligência emocional são ministradas semanalmente de 1ª à 5ª série em quatro escolas do país, duas em São Paulo (uma municipal e a outra estadual) e duas em Manaus (as duas estaduais). O sucesso do projeto é percebido facilmente pelos professores.

"Ao longo desses dois anos é nítida a mudança, a convivência entre os alunos mudou demais. E a gente sabe que mudou o comportamento aqui dentro da escola, porque essa não é a realidade deles lá fora", contou uma das professoras.

Os professores, inclusive, também passaram por um treinamento com as psicólogas para poderem aprimorar a relação que tinham com os alunos na escola. "No início, eles (professores) tinham bastante resistência, achavam que estávamos ali para criticar o trabalho que eles estavam fazendo e tal. Depois eles foram aceitando e sentindo o resultado das aulas", explica Taíssa Lukjanenko, outra psicóloga que está no projeto desde o início.

Em geral vistos como vítimas, os professores muitas vezes também são 'agentes da violência' pelo modo como tratam os alunos, conforme pontuou Taíssa. "Aquela violência nunca é só do aluno. Ela vem do meio que ele vive, da forma como o professor o aborda, mas nunca é só dele."

Ela diz que o autoritarismo de alguns professores assim como a adoção de medidas extremas como a expulsão de sala em casos pequenos de indisciplina – um assovio durante a aula, por exemplo – podem contribuir para um ambiente violento na escola, além de prejudicar a relação professor-aluno. "Essa relação é muito importante, o respeito vem daí".

De acordo com os números do grupo Inteligência Emocional na Escola, 86% dos professores que dão aula nas escolas que participam do projeto consideram que a disciplina dos alunos melhorou e 89% acreditam que a relação com os alunos também deu um salto após a aplicação das aulas.

Além do projeto com as psicólogas, a escola em Pirituba também aposta em programas extra-curriculares – banda escolar, mostra cultural, etc. – e na integração com a comunidade – a escola é aberta no fim de semana para atividades da comunidade de Pirituba – para combater a violência.

**Os nomes usados são fictícios*

Renata Mendonça - Da BBC Brasil em São Paulo - BBC - 26.08
