

JULIANA FERNANDA DE BARROS

**UM ESTUDO HISTÓRICO NO CAMPO DAS ARTICULAÇÕES ENTRE
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: segunda metade do século XX**

**ASSIS
2016**

JULIANA FERNANDA DE BARROS

**UM ESTUDO HISTÓRICO NO CAMPO DAS ARTICULAÇÕES ENTRE
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: segunda metade do século XX**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Dr. Jorge Luís Ferreira Abrão

**ASSIS
2016**

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

B277u Barros, Juliana Fernanda de
Um estudo histórico no campo das articulações entre
psicanálise e educação no Brasil: segunda metade do século
XX / Juliana Fernanda de Barros. Assis, 2016.
130 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista
Orientador: Dr Jorge Luís Ferreira Abrão

1. Psicanálise. 2. Psicanálise e educação. 3. Educação. 4.
Psicanálise - Historiografia. I. Título.

CDD 616.8917

JULIANA FERNANDA DE BARROS


UM ESTUDO HISTÓRICO NO CAMPO DAS ARTICULAÇÕES
ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: segunda
metade do século XX

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a obtenção
do título de Mestra em Psicologia (Área de
Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 21/07/2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Presidente: PROF. DR. JORGE LUIS FERREIRA ABRÃO - UNESP/Assis


Membros: PROFA. DRA. MARY YOKO OKAMOTO - UNESP/Assis

PROF. DR. MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS - USP/Ribeirão Preto

Com amor e gratidão a Deus que sempre me fortalece com sua infinita bondade; e a minha família que, com todo o seu apoio, compreensão e carinho me ajudou na superação de cada obstáculo.

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão por todos esses anos de experiências, estudos e convivência foram permeados por alguns nomes que merecem aqui meus profundos e singelos agradecimentos.

Sem clichê, inicialmente, quero deixar aqui registrado o meu agradecimento a Deus que firmemente me sustentou e capacitou. A Ele toda honra e toda glória.

Aos meus pais, Luzia e Olair, pelo exemplo de vida, carinho, amor, compreensão, atenção, dedicação, palavras de incentivo, e tantos outros bons adjetivos, que embalsamaram toda a minha criação e que me possibilitaram chegar até aqui. Eu amo vocês incondicionalmente.

À minha irmã, Luana, pela escuta e pelo sorriso que sempre me dá vida. Mesmo pequena você é meu pilar, te amo.

A todos os meus familiares que, mesmo de longe, sempre torceram pelas minhas conquistas. Em especial minha prima Roberta e minhas doces e amadas avós.

Aos meus amigos Cledione Freitas e Lilian T. Montanha que durante todo esse processo me acompanharam e firmemente me encorajaram quando o medo e a insegurança me visitavam. Vocês são e foram incríveis.

À minha cara e querida ex-professora Dra. Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão, que me deixou marcas profundas durante a graduação, pela sua ternura e amor latente pela psicanálise e educação.

À doce e sensível professora Dra. Mary Yoko Okamoto, pela confiança e incrível experiência que me proporcionou por ocasião de minha ida ao Japão, pelo projeto “Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos dekasseguis e seus descendentes que retornam ao Brasil”, financiado pela JICA (Japan International Cooperation Agency). A sua presença em minha banca é uma honra.

Ao professor Dr. Manoel Antônio dos Santos que, mesmo sem me conhecer, prontamente aceitou o convite de compor a minha banca. Suas contribuições foram de grande valia.

À Unesp de Assis e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela acolhida, aceitação do meu projeto de pesquisa e concessão do pedido de prorrogação do mestrado em virtude de uma viagem. Em especial, à Denise, da Unesp de Araçatuba, que gentilmente me auxiliou na solicitação dos artigos pela COMUT.

À Capes, pelo auxílio financeiro sob a forma de bolsa de mestrado, durante um ano, para a realização e divulgação da pesquisa.

Por fim, e não menos importante, ao meu caro e amado Orientador, Dr. Jorge Luís Ferreira Abrão, por todos esses anos de caminhada e intensas trocas de conhecimento que me permitiram crescer. Sua simplicidade, gentileza e bagagem me enriqueceram e marcaram profundamente. Obrigada por ser tão sensível durante todo esse processo, por ter me acolhido, ensinado e sempre estar atento às minhas dúvidas e colocações. Vou levar você no meu coração. Deixarei um orientador, mas ganharei um amigo e inspiração de vida, professor, pesquisador e humano.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)

BARROS, Juliana Fernanda de. **Um estudo histórico no campo das articulações entre psicanálise e educação no Brasil: segunda metade do século XX.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

Considerando a afirmação de alguns autores de que a psicanálise e a educação viveram um período bastante promissor até o início da década de 1950, experimentando, após essa fase, um momento de maior estagnação no Brasil até a década de 1980, o presente estudo tem por objetivo investigar a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro a partir da segunda metade do século XX (1950 a 2000), a fim de conhecer o que foi produzido nesse campo. Para a execução de tal objetivo, iniciou-se a investigação mediante levantamento e revisão bibliográfica dos trabalhos produzidos neste período e, posteriormente, um estudo histórico baseado no método da Abordagem Contextual, para compreender o contexto no qual esses textos foram produzidos e as transformações ocorridas na relação entre esses dois campos, ao longo dos anos. Deste percurso, foram localizados 64 artigos que documentaram as contribuições da psicanálise na educação, os quais foram classificados em cinco eixos temáticos, a saber: Eixo 1 - Psicologização da psicanálise na educação; Eixo 2 - As contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação e o papel da psicanálise na educação/instituição escolar; Eixo 3 - Subjetividade e Formação de professores em uma perspectiva psicanalítica; Eixo 4 - Transferência no campo educativo e a relação professor-aluno e saber; e Eixo 5 - Psicanálise e educação inclusiva/terapêutica. A leitura, a classificação dos artigos em eixo temáticos e as demais análises realizadas permitiram identificar que a psicanálise se fez presente no meio educacional, na segunda metade do século XX, em dois períodos. O primeiro, de 1950 a 1980, marcado por um longo percurso de estagnação em torno das produções brasileiras entre psicanálise e educação, em detrimento do investimento clínico, reconhecimento da profissão e início das discussões sobre a psicologização da pedagogia. E o segundo período, de 1990 a 2000, com a retomada e redefinição do que viria a ser uma contribuição da psicanálise ao contexto educacional e um olhar para a importância do aspecto relacional e transferencial entre aluno e professor. A realização de uma investigação histórica para compreender essa oscilação de produções em função do contexto vivido torna-se oportuna, e mesmo necessária, pois o modo como ocorreu a apropriação da psicanálise pela educação marca a relação entre esses dois campos e fornece elementos para a análise do contexto da educação atual.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Historiografia.

BARROS, Juliana Fernanda de. **A historical study in the field of articulations between psychoanalysis and education in Brazil: second half of the 20th century.** 2016. 130 p. (Master's dissertation Psychology) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2016.

ABSTRACT

Taking into account statements made by some authors that psychoanalysis and education shared a very promising period up to the early 1950s, and after that phase they went through a stagnation period in Brazil up to the 1980s, this study was carried out to investigate the insertion and appropriation of psychoanalysis within the Brazilian educational context from the second half of the 20th century on (from 1950 to 2000), in order to learn about what has been worked out in that field. To carry it out, one started investigating by undertaking bibliographical survey on works accomplished in that period and, afterwards, on a historical study based on the Contextual Approach method, in order to understand the context within which such texts were written and the changes occurred in the relationship between both fields of knowledge throughout the years. Within that period 64 papers were found out bringing evidence of the contributions made by psychoanalysis to education, classifying them into five thematic axes, namely: Axis 1 - Psychologization of psychoanalysis in education; Axis 2 - Contributions made by Freud and other authors concerning education and the role played by psychoanalysis in education/schools; Axis 3 - Subjectivity and teachers' background development within a psychoanalytic perspective; Axis 4 - Transfer in education and the relationship between teacher-student and knowledge, and Axis 5 - Psychoanalysis and inclusive/therapeutic education. The reading, the classification of those papers into thematic axes and further analyses we have made allowed us to find out that psychoanalysis actually made itself present within the educational field, in the second half of the 20th century, along two specific periods. The first one, from 1950 to 1980, marked by a long stagnation concerning Brazilian works featuring psychoanalysis and education, in detriment of clinical investment, professional recognition and the beginning of discussions on the psychologization of pedagogy. The second one, from 1990 to 2000, characterized by retaking and redefining the so called contribution of psychoanalysis to the educational context and an assessment of the importance of the relation and transference feature between student and teacher. The accomplishment of a historical investigation in order to understand that variation of production on account of the experienced context seems to be suitable, and even necessary, since the way how the appropriation of psychoanalysis by education marks the relationship between those two fields and provides bases for the analysis of the current educational context.

Keywords: Psychoanalysis. Education. Historiography.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Quantidade de artigos por ano de publicação | 77 |
| Gráfico 2 - Eixos mais abordados por período | 91 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Autores com o maior número de publicação sobre o tema psicanálise e educação na década de 1950 a 2000 | 78 |
| Tabela 2 - Periódicos com o maior número de publicações sobre o tema psicanálise e educação na década de 1950 a 2000 | 78 |
| Tabela 3 - Quantidade de artigos por eixos temáticos | 90 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | UMA INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 15 |
| 2.1 | Do Período Colonial ao Estado Novo | 16 |
| 2.2 | Da Nova República à Nova Democracia | 30 |
| 3 | OS PRIMÓRDIOS DA PSICANÁLISE NO BRASIL | 38 |
| 3.1 | Os Primórdios do Movimento Psicanalítico em São Paulo | 40 |
| 3.2 | Os Primórdios do Movimento Psicanalítico no Rio de Janeiro | 48 |
| 4 | AS PRIMEIRAS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO | 54 |
| 4.1 | Aproximações entre Psicanálise e Educação | 54 |
| 4.2 | As Primeiras Articulações entre Psicanálise e Educação no Brasil | 61 |
| 5 | DELIMITAÇÃO DA PESQUISA | 68 |
| 5.1 | Justificativa | 68 |
| 5.2 | Objetivos | 71 |
| 5.2.1 | Objetivo Geral | 72 |
| 5.2.2 | Objetivos Específicos | 72 |
| 5.3 | Método | 72 |
| 6 | A PESQUISA: ANÁLISE DOS ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX | 77 |
| 7 | A CURIOSA (NÃO) ARTICULAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX | 92 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| | REFERÊNCIAS | 108 |
| | APÊNDICE A - 89 ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ENCONTRADOS | 118 |
| | APÊNDICE B - 64 ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SELECIONADOS | 125 |

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, irei tratar duas das três profissões impossíveis que Freud descreveu em seu texto “Análise Terminável e Interminável” (1937/1996c): educar e curar. Sem a pretensão de ir pela contramão desta afirmação, mas compreendendo que são profissões que marcam uma impossibilidade de obter um produto final ideal ao que o agente, educador e analista, possivelmente desejou; este trabalho visa percorrer os caminhos que essas duas disciplinas, em seus encontros e desencontros, traçou ao longo dos anos, bem como a contribuição que uma ofereceu ao campo da outra.

No entanto, antes de adentrar ao propósito desta pesquisa cabe, neste primeiro momento, descrever de qual lugar esta pesquisadora vos fala e, posteriormente, como se deu a construção do problema de pesquisa.

Durante a minha graduação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, logo nos primeiros anos, me rendi aos encantos da psicanálise, que constantemente me enlaçava com as suas questões. Desde então, soube que seria a psicanálise minha parceira na caminhada acadêmica e profissional, que me permitiria escutar, olhar e sentir o mundo. Este encontro com a psicanálise e, posteriormente, com a educação, foi permeado por uma professora – Dra. Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão –, que, de alguma forma, produzia marcas em seus alunos e não transmitia mera teoria, conteúdo e estudos de casos, mas transmitia amor em forma de conhecimento. Aqui parafraseio Freud (1914/1996b, p. 248) “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres”.

Durante o percurso acadêmico pude ainda participar de diversos projetos de extensão e pesquisa que me aproximaram das discussões em torno do campo das articulações entre psicanálise e educação, sendo possível ver, em prática e em teoria, as contribuições que a psicanálise tinha para oferecer à educação. Deste contato, surgiu meu interesse em aprofundar os meus conhecimentos em torno desses dois campos, do ponto de vista histórico, para compreender como se deu e se desenvolveu a relação desses dois saberes ao longo dos anos, para então lançar luz sobre as práticas atuais.

Nesta trajetória de estudos e pesquisas, pude constatar a afirmação de alguns autores, como Elizabeth Spillius (1990) e Kupfer et al. (2010), de que as produções referentes ao campo das articulações entre a psicanálise e educação viveram um período fértil de produção, entre 1920, quando se começou a delinear os estudos sobre a relação desses dois campos no Brasil,

até a década de 1950, experimentando após essa fase um período de latência e ressurgindo com todo vigor, como retorno do recalcado, após 1980, com trabalhos que trouxeram novamente à tona as discussões referentes a essas disciplinas. Outro dado que vem ao encontro desta afirmação é a pesquisa feita por Pereira, Kupfer, Souza e Fidelis (2013), que constatou que, enquanto nos anos de 1980 havia apenas cinco trabalhos publicados em torno do tema psicanálise e educação, nos anos de 1990, essa produção aumentou para sessenta e quatro trabalhos.

Diante desta constatação de escassez de produção acerca deste tema – entre a década de 1950 e 1980, no Brasil – e intrigada com essa oscilação de trabalhos, empreitei-me a investigar, mediante levantamentos bibliográficos, a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro na segunda metade do século XX (1950 a 2000).

Esta investigação histórica visa compreender os efeitos exercidos pela psicanálise junto à educação brasileira, a partir da década de 50, destacando as repercussões dessas ideias na sedimentação das práticas contemporâneas, pois ainda que a produção seja escassa, ela não é inexistente. Assim, o benefício de se fazer este estudo historiográfico se sustenta no princípio de que, ao resgatar a história da relação entre esses dois campos, no período de 1950 a 2000, teremos subsídios para conhecer o que foi produzido nesse campo, desvendar o motivo que levou a essa oscilação das produções, bem como compreender os fenômenos relativos da atualidade e, quiçá, propor novos parâmetros que servirão como referência para trabalhos futuros.

Colocadas as inquietações que nos levaram a realizar esta pesquisa, apresentaremos, a seguir, o caminho que percorreremos para tratar o tema.

No capítulo 1 – **“Introdução”** –, apresentamos o tema da pesquisa, bem como seus delineamentos e o motivo de sua escolha, descrevemos, também, a estruturação adotada para a organização deste estudo.

No capítulo 2 – **“Uma introdução à história da educação no Brasil”** –, propomos uma recuperação dos fatos que marcaram a história da educação brasileira, a fim de entender o contexto histórico educacional, sobretudo da segunda metade do século XX. A importância dada aos aspectos históricos desta construção se sustenta na medida em que, ao compreendermos a evolução do sistema educacional brasileiro, a sua expansão, bem como os rumos que esta tomou, podemos compreender o funcionamento e estruturação do sistema de ensino vigente. Em consonância também com o objetivo deste trabalho, este capítulo vem contribuir para a compreensão do contexto educacional brasileiro, trazendo alguns

apontamentos da época estudada em questão. Valendo-se dele, então, teremos mais elementos para problematizar as consequências do encontro entre a psicanálise e a educação na contemporaneidade.

O capítulo 3 – **“Os primórdios da psicanálise no Brasil”** – tem por objetivo apontar algumas considerações e esboçar os principais eventos históricos, de forma sucinta, que marcaram a origem da psicanálise no Brasil, para que, assim, possamos compreender, posteriormente, a relação que a psicanálise estabeleceu com a educação. Não pretendemos, neste capítulo, esgotar os dados sobre a história da psicanálise no Brasil, tarefa essa já muito bem realizada por Elisabete Mokrejs e Marialzira Perestrello, mas apontar como se deu a origem do movimento psicanalítico em nosso país, descrevendo os principais grupos de formação psicanalítica, a fim de compreender suas práticas, os saberes por ela produzidos e sua influência nos movimentos sociais e construção de saberes.

Entretanto, tendo em vista o objetivo desta dissertação, ater-nos-emos à origem histórica da psicanálise no Brasil, apenas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, os quais tiveram maior repercussão sobre a psicanálise de crianças e, conseqüentemente, na interface da psicanálise com a educação.

No capítulo 4 – **“As primeiras articulações entre psicanálise e educação”** –, abordamos qual o percurso traçado e documentado por essas duas disciplinas ao longo dos anos, de modo geral e especificamente no Brasil, apontando como essas práticas foram se entrelaçando, desenvolvendo e proliferando, em determinados momentos históricos, apresentando suas contribuições e impasses. Este capítulo é de suma importância para analisar quais as influências da teoria psicanalítica esteve presente no meio educacional brasileiro na primeira metade do século XX, com o intuito de traçar, posteriormente, um perfil de produções da segunda metade do século XX.

No capítulo 5 – **“Delimitação da pesquisa”** –, são apresentados: a justificativa, o objetivo e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O capítulo 6 – **“A pesquisa: análise dos artigos sobre psicanálise e educação na segunda metade do século XX”** – traz os resultados quantitativos e qualitativos desta pesquisa, com o intuito de descrever o que foi produzido no campo das articulações entre psicanálise e educação na segunda metade do século XX. Além disso, elenca os artigos encontrados em categorias temáticas para facilitar a sua análise, traçando um perfil das publicações neste período.

No capítulo 7 – **A curiosa (não) articulação entre psicanálise e educação na segunda metade do século XX** –, considerando o que foi analisado no capítulo anterior,

buscamos levantar hipóteses sobre o(s) motivo(s) que levaram à diminuição significativa de tais produções entre 1950 e 1980, experimentando, após essa fase, um “boom” de produções. Abordamos, também, quais os principais modelos, desenvolvidos posteriormente à década de 1980, que revelam uma aproximação entre educação e psicanálise. Por fim, retomando o percurso realizado nos capítulos anteriores apresentamos, no capítulo 8, as “**Considerações finais**” deste trabalho.

2 UMA INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.

(Paulo Freire)

A história da educação no Brasil é marcada por muitos avanços e recuos, passando por várias fases e momentos de acordo com o sistema econômico, social, cultural e a estruturação do poder político vigente de cada época. A cada período histórico, deparamo-nos com diferentes olhares, demandas e concepções dispensadas à educação de nossas crianças. Desta forma, para entendermos como se deu essa grande construção chamada educação contemporânea, devemos olhar com atenção para cada período histórico, enfatizando a economia e a estrutura da sociedade que a constituiu, pois a investigação da construção histórica da educação nacional mantém uma relação estreita com a história da organização societária brasileira de cada período.

No entanto, não se trata aqui de olhar as partes para compreender o todo, mas respeitar cada período histórico com a sua particularidade e especificidade no processo de transformação da sociedade, uma vez que as instituições escolares foram criadas acompanhando o movimento e os interesses da sociedade vigente.

A importância dada aos aspectos históricos desta construção se sustenta na medida em que, ao compreendermos a evolução do sistema educacional brasileiro, a sua expansão, bem como os rumos que esta tomou, podemos compreender o funcionamento e estruturação do sistema de ensino vigente. Em consonância, também, com o objetivo deste trabalho, o presente capítulo vem contribuir para a compreensão do contexto educacional brasileiro, trazendo alguns apontamentos da época estudada, em questão, a segunda metade do século XX. A partir dele, então, teremos mais elementos para problematizar as consequências do encontro entre a psicanálise e a educação na contemporaneidade.

Para melhor organização e apreensão da evolução histórica da educação brasileira, a construção do texto se dará por períodos históricos, conforme a seguinte periodização política proposta por Chiraldelli (2001): Período Colonial (1530-1822), Período Imperial (1822-1889), I República (1889-1930), II República (1930-1937), Estado Novo (1937-1945), Nova República (1945-1964), Regime Militar (1964-1985) e Nova Democracia (1985-2000). No entanto, para dar fôlego ao leitor e destacar a época estudada nesta dissertação, este capítulo encontra-se dividido em duas grandes partes: 2.1 – Do período Colonial ao Estado Novo; e 2.2 – Da Nova República a Nova Democracia. O recorte de um subcapítulo ao outro se

justifica na medida em que pretendemos dar luz à década de 1950 em diante, para focar nossos olhos aos acontecimentos que marcaram essa época e que possam ter refletido na relação que a educação passou a (não) estabelecer com a psicanálise.

2.1 Do Período Colonial ao Estado Novo

No Brasil, podemos situar o início da história da educação e a origem das instituições escolares com a chegada dos jesuítas, em 1549. Liderada pelo Padre Manoel de Nóbrega, a Companhia de Jesus chega ao Brasil com o objetivo de difundir o cristianismo e catequizar os indígenas visando à uniformidade cultural, à domesticação da mente e ao estabelecimento de um espírito rotineiro e conservador (VILLALOBOS, 1959). A finalidade da Companhia era legitimar a expansão colonial, levando os índios a aceitar a dominação metropolitana, de modo a integrá-los como força de trabalho.

A educação escolar, no período político do Brasil Colônia, ficou, então, a cargo dos jesuítas, apenas no que diz respeito a sua catequese, com o intuito de pacificar os indígenas. Com o tempo, os jesuítas compreenderam que não havia como converter os índios à fé, sem que houvesse o ensinamento mínimo da leitura e da escrita. Pois, evangelizar era a missão, e a educação deveria ser um meio para chegar a esse fim. Em consonância com esta questão, a elite nativa começou a pressionar e delegar aos jesuítas a educação de seus filhos. Desta forma, a obra da catequese começou a ser enfraquecida para atender à educação da elite, de modo que a criação de escolas assumiu uma importância cada vez maior em detrimento da atividade missionária (ROCHA, 2010).

Com a missão de formar outros padres, os jesuítas viram, nesta ocasião, uma chance de ordenar os filhos da elite à vida cristã e como subproduto delas, levar instrução aos filhos desses colonos brancos. Com a ajuda da classe burguesa, os jesuítas fundaram vários colégios com vistas à formação religiosa, tendo o monopólio do ensino regular. Assim, apesar de nem todos os filhos da elite da colônia frequentarem tais colégios jesuítas com o objetivo de se tornarem padres, esses colégios eram as únicas opções de ensino existente na época, não havendo outra escolha senão a de submeter seus filhos à orientação jesuítica ou ensiná-los em casa (GHIRALDELLI JR., 2001).

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação religiosa só para esta última. A parte

da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra¹, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 2010, p. 35).

Assim, a educação pertencia a um grupo da classe dominante, cujo objetivo era cultivar as questões espirituais baseando-se em uma educação elitista, literária, humanista e capaz de dar brilho à inteligência, cujo funcionamento não perturbava a ordem social da estrutura vigente. Para os brancos, estavam reservados todos direitos educacionais, inclusive o de ingressar no sacerdócio ou terminar os estudos em Portugal. Aos índios, negros e mestiços, por sua vez, a única opção de ensino que havia era o catecismo preparatório para o batismo, vida cristã e cumprimento dos deveres para com Deus, estado e seus senhores.

Havia, nesta época, uma clara e rígida estratificação social, baseada na propriedade de terras e nas relações escravistas. Assim, era preciso desenvolver instituições, ideologias e mentalidades que viessem ao encontro de tais ideais, para confirmar o lugar social de cada grupo nesta formação hierárquica.

A pedagogia autoritária de que se utilizava servia tanto aos interesses da igreja como aos interesses do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência. (VILLALOBOS, 1959, p. 41).

Graças à ideologia religiosa, os conflitos sociais daquela época foram amortecidos perante do doutrinamento dos escravos para obediência aos seus senhores, mediante punições divinas, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial. Assim, apesar de alguns religiosos denunciarem a escravidão como algo cruel e incompatível com os conceitos do cristianismo, a maioria, para manter a ordem vigente, elaborava ideias justificadoras da escravidão, muitas vezes explicando a violência física teologicamente. A pedagogia do “adestramento” era utilizada para cristalizar e preparar o escravo a uma vida de servidão e obediência. Nesse sistema, a única educação ministrada indistintamente em todas as classes era a educação religiosa, tendo, no entanto, objetivos e ênfases diferentes (CASIMIRO, 2006).

É importante frisar que, neste período, as mulheres também estavam excluídas de obter qualquer tipo de instrução, pois a educação feminina poderia dar um grau de consciência à mulher em relação à sua submissão perante o homem. Para os colonizadores, “a educação das mulheres nos moldes portugueses das tradições portuguesas as restringiam ao lar e ao

¹ É importante frisar que o conhecimento ficava restrito à alfabetização, pois o governo de Portugal não permitia a criação de Universidades na colônia para evitar a emancipação intelectual e política.

respeito que deviam aos homens. As mulheres que quisessem aprender a ler deveriam se dirigir aos conventos, instituições sob o poder da Igreja Católica” (RIBEIRO, 2006, p. 22).

Assim caminhou a história e a realidade da educação brasileira até 1759, quando os jesuítas, até então principais agentes da educação, foram expulsos depois de estarem duzentos e dez anos à frente do ensino no país. Entre os motivos que levaram à expulsão dos jesuítas podemos citar: o fato de a educação dos índios estar a serviço da ordem religiosa e não mais dos interesses políticos; pela responsabilização da miséria econômica e intelectual do reino; e pelo monopólio de ensino desde 1555. Além disso, havia uma falha no sistema de ensino jesuítico, pois o mesmo era dogmático e abstrato, seus métodos autoritários e conservadores, havendo uma ausência de plasticidade para se adaptarem às novas necessidades do reino (ROCHA, 2010). A Companhia de Jesus, “dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como um instrumento político, ao sabor de suas conveniências e contra as interesses nacionais”, perdendo o seu antigo espírito (AZEVEDO, 1976, p. 45).

Não há como negar que a expulsão dos jesuítas, de modo geral, ocasionou uma série de dificuldades para o sistema educacional como um todo, afetando, no entanto, mais a elite e menos a educação popular. Como afirma Fernando de Azevedo (1963), em sua obra *A cultura brasileira*, a atitude do Marquês de Pombal em expulsar os jesuítas resultou em uma desorganização e obscuridade do pouco que havia sido conquistado, destruindo o único sistema de ensino existente no país. Entretanto, como

Seu objetivo era que os índios fossem libertados da tutela religiosa e se miscigenassem para assegurar um crescimento populacional que permitiria o controle do interior, nas fronteiras. [...] Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente, assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal. (SECO; AMARAL, 2006, p. 4).

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, então ministro de Estado em Portugal, o Estado passou a assumir a educação no Brasil. Pode-se dizer que essa foi a primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal, ou seja, “um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa que, de fato, como denunciou Pombal estava tendo preponderância sobre o Estado” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 15).

Diante a necessidade de implementar um novo modelo educacional no Brasil, o Marquês de Pombal, por intermédio do Alvará Régio de 1759, criava as Aulas Régias ou

Avulsas de “Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do ‘Diretor Geral dos Estudos’, para nomear e fiscalizar a ação dos professores” (SECO; AMARAL, 2006, p. 7). Com esse novo modelo, o ensino no Brasil deixou de ser unificado e seriado, como era nas escolas jesuítas, e passou a ser disperso e fragmentado, com aulas isoladas e ministradas por professores leigos e mal preparados.

Da expulsão até as primeiras providências para as substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídos pela diversificação das disciplinas isoladas. (ROMANELLI, 2010, p. 36-37).

Assim, se por um lado as reformas no campo da educação levaram Portugal a um avanço no ensino por meio da laicização; por outro lado, tais reformas significaram um retrocesso para o Brasil, uma vez que o sistema de ensino jesuítico respondia melhor à demanda da sociedade do que as aulas régias instituídas por Pombal. Desta forma, com a expulsão dos jesuítas, que tinham o monopólio da educação, toda a estrutura educacional é abalada, não sendo substituída por nenhuma outra que fizesse frente ao que vinha sendo oferecido. Diante deste quadro, Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução.

A situação do ensino no país só começou a tomar novos contornos em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil, a fim de fugir do ataque francês. Com D. João VI no Rio de Janeiro, o país passou a ser a sede do reino português. A partir de então, iniciou-se uma modificação da situação cultural do país, e “uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para fazer do local algo realmente parecido com uma Corte” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 16). Neste período, foram criados, por exemplo, Academia Real da Marinha (1808) e Militar (1810), Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e do Rio de Janeiro (1809) (NASCIMENTO, 2006). No entanto, em detrimento do investimento no ensino técnico e superior, a educação popular ficou cada vez mais desamparada.

Com a saída de D. João VI do Brasil, sob ameaça de perder sua autoridade real, e a nomeação do seu filho Dom Pedro I como príncipe regente do Brasil, temos o início do Período Imperial que se consolidou com a proclamação da independência do Brasil em sete de setembro de 1822, emancipando politicamente o país e deixando-o livre do domínio Português, constituindo-se como um Estado Nacional, adotando o regime Monárquico.

Em face da emancipação do país, houve uma tentativa inicial de organização institucional da nova nação por meio da Assembleia Nacional Constituinte de 1823. Nesta constituinte, foi instituído o Sistema Nacional de Instrução Pública o qual, conforme seu art. 250, oferecia para os brancos a educação formal, para os índios a catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, a educação religiosa e industrial (PERES, 2010).

A constituição, outorgada em 1824 por D. Pedro I, que durou todo o período Imperial, tratou, dentre outros assuntos, da questão do ensino apenas no artigo 179, o qual se limitou a estabelecer a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Como tentativa de suprir a falta de professores, essa lei também dava o poder a qualquer cidadão de abrir uma escola elementar, sem obrigação de licença ou autorização. Outro ponto tratado foi a propagação do ensino mútuo, pelo método Lancaster², para difundir rapidamente a instrução à massa (ALMEIDA, 1989).

Tal regulamentação não significa que, na prática, ela se efetivou, pois essa lei, inspirada pelos ideais da Revolução Francesa, não encontrou ressonância na realidade brasileira. Os homens livres, que seriam os maiores beneficiados pela instrução pública ou não tinham consciência da sua importância ou quando tinham, não estavam em condições de lutar por ela. (MURASSE, 2005, p. 5).

Entretanto, apesar da carta constitucional estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, dentro dela não constavam as medidas necessárias para a criação das escolas. Estas medidas só foram discutidas em 1826, quando a legislatura promoveu uma série de debates sobre a educação popular, com o intuito de elaborar uma lei específica para a instrução primária. Somente em 15 de outubro de 1827 essas medidas foram aparecer sob a forma da única Lei Geral para a Instrução Pública, relativa ao ensino elementar até 1946, determinando, em seus 17 artigos, recomendações sobre o universo escolar brasileiro nas primeiras décadas do século XIX, como a criação de uma escola de primeiras letras em cada cidade, vila e lugares populosos, o que de fato não se efetivou (NASCIMENTO et al., 2006).

Neste período, havia basicamente três graus de instrução, sendo eles: escolas primárias (pedagogias, ensino elementar e primário), ensino secundário (liceus, conhecimentos científicos) e ensino superior (ALMEIDA, 1989). Todavia, enquanto o ensino secundário, com uma série de aulas avulsas e dispersas, estava nas mãos de particulares ou iniciativas

² Este método teve como objetivo ensinar um maior número de pessoas em um tempo reduzido. Na prática, os monitores eram responsáveis pelo ensino de um grupo de 10 alunos, ou seja, os mais adiantados ensinavam os mais atrasados. A preferência em adotar esse método consistia pelo fato de ser vantajoso, do ponto de vista econômico, e pela necessidade de solucionar a questão da divulgação da instrução, resolvendo a falta de professores. A primeira escola de Ensino Mútuo foi criada no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 1989).

privadas, tendo neste período um caráter propedêutico destinando-se ao preparo dos candidatos para o ensino superior; o ensino primário, por sua vez, foi delegado ao abandono, com pouquíssimas escolas “sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa se viam na contingência de ensinar” (ROMANELLI, 2010, p. 41). O fato, também, do ensino secundário estar nas mãos de particulares acentuou mais o caráter classista do ensino, já que apenas as famílias da alta classe podiam pagar pela educação de seus filhos.

A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX, no sentido de se tornarem meros cursos preparatórios para o ensino superior, foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos. A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu a matrícula por disciplinas e se eliminou a seriação (ROMANELLI, 2010, p. 41).

Em 1831, Dom Pedro I renunciou o seu trono em razão de uma série de acontecimentos políticos e militares e, sem apoio político, coloca o seu filho de cinco anos para governar o país. Porém, em virtude da minoridade de Dom Pedro II, o país passou a ser administrado por figuras políticas até o imperador atingir a maioridade. Entretanto, ao quatorze anos, em 1840, Dom Pedro II assume o comando do país.

Segundo Peres (2010), com o tempo, por causa de encargos decorrentes de uma centralização excessiva, o governo central mostrava-se incapaz de cuidar da educação popular e, ao mesmo tempo, organizar toda a instrução pública. Assim, pelo Ato Adicional de 6 de agosto de 1834, o governo central passou a dividir a responsabilidade do ensino com as províncias, instituindo as Assembleias Legislativas Provinciais, com o poder de elaborar o seu próprio regimento e o direito de criar estabelecimentos próprios.

Nesse sentido, apesar da educação ficar a cargo do poder central, o ensino primário, secundário, profissional e a formação de professores ficaria a cargo das províncias. Ao governo central caberia apenas “a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na capital do Império e do curso superior em todo território nacional” (MURASSE, 2005, p. 6). Assim, há uma pseudo-responsabilização do Estado pela educação, pois, ao mesmo tempo, que este é o responsável pela educação nacional, se compromete apenas com a educação superior.

Contudo, as províncias não estavam em condições de investir ou arcar com a responsabilidade pelo ensino elementar, ficando a cargo da boa vontade das pessoas ricas, que

claramente não demonstravam nenhum compromisso com as questões sociais e muito menos educacionais, tornando-se raro o investimento neste setor (CLARK, 2006).

Em 1837, é criado, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Dom Pedro II, que após a proclamação da República passa a ser chamado de Ginásio Nacional, para servir como modelo de ensino secundário às demais escolas do país. O programa nele desenvolvido era enciclopédico e positivista.

Em 1851, é aprovada a reforma Couto de Ferraz (Lei nº 630 de 17 de setembro). E em 1854, Couto de Ferraz, ministro do Império, regulamenta a Instrução Primária e Secundária no município da Corte. A lei Couto de Ferraz definia os requisitos necessários ao exercício do magistério primário, proibia os escravos de frequentarem as escolas públicas e recomendava a adoção do método simultâneo (ALMEIDA, 1989).

Outra lei marcante para o ensino no Império foi a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879. Com o decreto nº 7.247, “instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18), o que possibilitou o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Por “liberdade de ensino”, a nova lei defendia que todos que julgassem, por conta própria, estarem aptos a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar o método que lhes conviesse. Esta lei também defendia a liberdade de credo religioso, a criação de escolas normais, as matrículas de escravos e a implantação da tendência positivista.

Por fim, sob a mesma rubrica, a lei entendia que a frequência aos cursos secundários e superiores era livre, e que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos. É claro que isto fez com que as instituições se organizassem por matérias, de modo que os alunos pudessem escolher quais as que fariam e quais as que não fariam na escola. Enfim, aconselhavam-se as escolas a, no final, serem rigorosas nos exames (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18).

Assim, o período imperial “tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames”, característica essa que permanece durante a Primeira República e que deixou resquícios no sistema de ensino atual (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 19). A consciência que as elites tinham no período, no tocante à educação, relacionava-se com a necessidade de formar mentes para comandar e solidificar o Estado e para conter as possíveis rebeliões sociais, evitando novos levantes.

É importante frisar, também, que durante este período as mulheres começaram a ter, paulatinamente, acesso à instrução de primeiras letras em escolas separadas para meninas. No

entanto, eram desobrigadas a cursarem o ensino secundário, uma vez que este tinha a função propedêutica de preparar os homens para o ensino superior (RIBEIRO, 2006).

Sem apresentar um plano nacional que lhe desse direcionamento e organização, o ensino durante o Império sobreviveu de forma deficiente e fragmentada. Marcado por um caráter elitista, o ensino foi voltado para as classes dominantes e para o ensino aristocrático, sem nenhum compromisso com as classes populares excluídos do interesse do governo. “Houve investimentos no ensino técnico e no superior, enquanto a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida, caracterizando um período de poucos avanços educacionais” (NASCIMENTO et al., 2006, p. 20).

No final do período Imperial, houve alguns debates sobre a construção de um sistema nacional de ensino, no entanto, o governo não assumiu a instrução primária como uma responsabilidade a seu cargo, continuando na responsabilidade dos estados a difusão da instrução, mediante a disseminação de escolas primárias. Ficava clara a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas que na prática não se concretizava.

Assim, chegamos ao período da Primeira República (1889-1930), também conhecida como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, marcada pela política do “café com leite”. Neste período, o governo federal implantou várias reformas no campo da educação secundária e superior, no entanto, manteve, em grande parte, a educação nos moldes imperiais. Este período também foi marcado, segundo Saviani (2008), pela criação das escolas primárias nos estados, impulsionado pelo ideário iluminista.

De acordo com Romanelli (2010), a constituição de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, reafirmou e consagrou a descentralização e a dualidade do ensino (União responsável pelo ensino secundário e superior e o Estado pelo ensino fundamental e profissional), que vinha se mantendo desde o Império. Essa dualidade, que marcava o ensino brasileiro naquela época, era o próprio retrato da organização social brasileira.

Na Primeira República, muitas reformas foram criadas com o intuito de solucionar os problemas mais graves da educação, no entanto, nenhuma delas teve êxito por não ter o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada. As principais reformas empreendidas pelo governo federal foram: Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epitáfio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Correia (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Todas essas reformas tinham algo em comum: organizar o ensino secundário (PALMA FILHO, 2010a).

A reforma Benjamin Constant, de 1890, criou o primeiro ministério para tratar das questões educacionais – o “Ministério de Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos” e o

Pedagogium, centro de aperfeiçoamento ao magistério. No entanto, esse ministério durou apenas até 1892. Em meio às propostas defendidas por Benjamin estavam a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária (PALMA FILHO, 2010a).

Benjamin dividiu a escola primária em dois graus, o primeiro para crianças de 07 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15 anos. Exigiu, também, o diploma da Escola Normal da Capital para o exercício do magistério em escolas públicas. Entretanto, seu plano de estudos não foi levado a sério por não ter despertado o interesse nos alunos e por contrariar a concepção preparatória do ensino secundário (GHIRALDELLI JR., 2001).

Deve-se destacar, no âmbito oficial, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que transformou a disciplina filosofia em psicologia e lógica, que, por desdobramento, gerou mais tarde a disciplina pedagogia e psicologia para o ensino normal. Data dessa época a introdução, ainda que assistemática e pontual, do ideário escolanovista, que só mais tarde viria a se tornar hegemônico no pensamento pedagógico e teria na psicologia seu principal fundamento científico. (ANTUNES, 2008, p. 470-471).

A Reforma Código Epiáfio Pessoa, de 1901, reduziu de sete para seis anos o curso secundário, que continuava sendo um mero preparatório para o ingresso nas faculdades, e uniformizou o mesmo em todo território nacional. Já a Rivadávia Correia, de 1911, estabeleceu o decreto nº 8.659 – Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental – que ficou conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro. De acordo com essa reforma, o ensino passa a ser de frequência não obrigatória e são criados exames de admissão às faculdades. Essa reforma propiciou a proliferação de cursos sem qualidade, preocupados somente em formar bacharéis e doutores (PALMA FILHO, 2010a).

Por sua vez, a reforma Carlos Maximiliano, de 1915, manteve o que houve de progressivo nas reformas anteriores, conservando o exame de admissão nas universidades da Lei Rivadávia e o ensino seriado e a redução do currículo de Benjamin. Assim, pode ser considerada a reforma educacional mais inteligente em toda a Primeira República. As principais preocupações desta reforma eram melhorar a qualidade do ensino secundário, entretanto, não deixava escapar a questão da preparação para o ensino superior (PALMA FILHO, 2010a).

Essa concepção de ensino não poderia ser diferente, uma vez que em um país de analfabetos, onde a maioria da população sequer tinha acesso ao nível primário, acabava sendo perfeitamente normal que os poucos que conseguiam chegar ao ensino secundário, apenas o fizessem com o intuito de poder ingressar no ensino superior. (PALMA FILHO, 2010a, p. 75).

A última reforma educacional que podemos citar na Primeira República é a Reforma João Luiz Alves (conhecida como Lei Rocha Vaz), de 1925, que vem consolidar a Reforma de Maximiliano e que preparou o terreno para a implantação de um ensino secundário seriado, marcando o fim dos exames parcelados a partir de 1930. Assim, esta reforma procurou dar ao ensino secundário um caráter de ensino regular e não apenas uma preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores (PALMA FILHO, 2010a).

Embora de forma lenta, é neste período da Primeira República, que a educação especial foi se expandindo em todo o território nacional e a deficiência mental passa a ser um dos centros de interesse, refletindo uma preocupação com a higiene da população.

Neste período, a rede pública escolar se preocupará com a deficiência mental, decorrência da influência por parte da psicologia que passou a influenciar nos processos de ensino. Este fato pode ser verificado, em São Paulo, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo em 1913. (PESSOTTI, 1975, p. 7).

A primeira república também foi o período que se colocou em discussão o modelo educacional vigente, que vinha privilegiando o ensino da elite em detrimento do ensino popular. Com a crise da educação elitista, em 1920, cuja ênfase na formação das elites passa a ser colocada em xeque, inúmeras discussões³ foram levantadas, desembocando na Revolução de 1930⁴, que foi responsável pelas transformações que fizeram o processo educacional brasileiro avançar. “Em seu lugar propunha-se a instituição de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, mas formando um todo articulado, do primário ao superior” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 165).

³ De acordo com Piletti e Piletti (1997, p. 165), foram três fatores que desencadearam os debates acerca da educação: “a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924, o inquérito sobre a educação promovido pelo jornal O Estado de S. Paulo em 1926 e as reformas educacionais por vários estados durante a década de 1920”.

⁴ Em 1930, ocorre uma crise econômica em escala mundial em razão da quebra da bolsa de valores. Nesse momento, a cultura cafeeira brasileira que tinha uma participação significativa nos mercados internacionais chega ao fim. Diante desse contexto, a política oligárquica, conhecida como “café-com-leite”, que vinha se mantendo no poder por meio de eleições fraudulentas e que gerava descontentamento em setores militares, que buscavam a mobilização política, também entra em crise. Com a Revolução de 1930, o Brasil sofreu uma falta de investimentos externos, passando a incentivar a economia interna por intermédio do processo de industrialização e investimento no setor terciário. Com a intensificação do capitalismo industrial, a educação, por sua vez, começou a preparar os indivíduos para o trabalho. “A Economia brasileira reagiu de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. Tudo isso trouxe consequências benéficas para o setor industrial, que, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, então não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de um aproveitamento mais intenso de sua capacidade já instalada e que, até então, vinha operando em regime de subaproveitamento, por causa da concorrência das importações” (ROMANELLI, 2010, p. 50).

Pode-se ver, também, que entre o ano de 1920 e 1930 houve um movimento denominado escolanovismo, em que liberais, com a esperança de democratizar a escola, lutaram por uma escola não dualista, na tentativa de combater o academicismo, e os conservadores na defesa da continuidade do sistema enciclopedista vigente.

De um lado, estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional. (PALMA FILHO, 2010a, p. 5).

É neste período da Escola Nova que a psicologia começa a ganhar espaço na área da educação, e a escola começa a levar em conta o desenvolvimento integral da criança. “Para cuidar dos ‘anormais’ o estado de São Paulo criou o serviço de inspeção médico-escolar (1938), cuja função era formar as classes especiais e preparar as pessoas que trabalhariam com elas” (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3096).

Ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3097).

Em matéria educacional, podemos dizer que chegamos ao fim da Primeira República sem nenhum grande avanço em relação ao final do Império, pois continuávamos sem um sistema nacional de educação, em que o governo Federal nada fazia em relação ao ensino primário, que ficava ainda a cargo dos recursos do Estado.

Com a Revolução de 1930 e com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, novas exigências educacionais começaram a surgir, pois “sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços crescem, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação e escolas” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 28).

Desse modo, o capitalismo industrial promoveu um novo curso na educação brasileira. Se antes, durante o sistema oligárquico, as necessidades de instrução e uma organização educacional não se faziam necessárias pela população, diante das condições e exigências do trabalho, nem pelos centralizadores do poder, ficou evidente que, com o capitalismo industrial e a nova realidade proveniente deste, a

instrução tornou-se principal meio de ascensão social e colocação no mercado de trabalho, especialmente com o crescimento do setor terciário. (GIAMOGESCHI, 2009, p. 2).

No campo da educação, a primeira iniciativa da Revolução de 1930, marcando o início da Segunda República e a construção do sistema educacional no Brasil, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. À frente deste ministério, Francisco Campos baixa o decreto nº 19.851, de 1931, traçando novos rumos para a educação brasileira com a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, também conhecida como Reforma Francisco Campos. Neste decreto, de acordo com Palma Filho (2010b, p. 88):

Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração e a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior. Ainda, criou a inspeção federal e equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundários oficiais ao Colégio Pedro II, dando a mesma oportunidade aos colégios secundários particulares, desde que se sujeitassem à inspeção federal recém-criada. Para isso, criou a carreira de inspetor de ensino; estabeleceu normas para o exercício da atividade docente e seu registro junto ao Ministério da Educação.

O que se vê, nesse decreto, é a tentativa de superar o caráter exclusivamente propedêutico e imprimir ao ensino secundário uma função educativa, moral e intelectual, preparando o adolescente para a sua integração satisfatória na sociedade. Entretanto, em razão de sua estrutura enciclopédica e seu rígido sistema de avaliação, o ensino secundário acaba mantendo ainda uma visão elitista, continuando um espaço onde apenas uma minoria da população tinha acesso. “Em 1932 haviam, no Brasil, 394 unidades de ensino secundário, das quais 58 eram mantidas pelos poderes públicos, enquanto 366 pertenciam à iniciativa privada” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 191-192). Conclusão, a educação de segundo grau ainda era privilégio dos ricos.

No ano de 1931, quando a educação passa a ser vista como um instrumento essencial para a reconstrução da democracia no Brasil, ocorre a IV Conferência Nacional de Educação, organizada para discutir as diretrizes da educação popular (ROMANELLI, 2010). Um ano depois, na tentativa de influenciar as diretrizes da política educacional e como fruto das discussões ocorridas na conferência do ano anterior, foi elaborado pelo liberal Fernando de Azevedo, o célebre “Manifesto Pioneiro da Educação Nova”, que defendia em primeira linha que na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum outro se sobrepunha em relevância e gravidade ao da educação. Em linhas gerais, esse documento defendia a escola pública, laica,

gratuita, obrigatória e a coeducação dos sexos, em que todos os professores deveriam ter formação universitária (ROLLEMBERG et al., 2012). O Manifesto apresenta também

A novidade de vislumbrar a educação como um problema social. [...] Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo o qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica. **Preconiza, portanto, a mudança de métodos educacionais fundamentando seu parecer sobre as descobertas da psicologia.** (ROMANELLI, 2010, p. 149, grifos nossos).

Cabe abrir um parênteses aqui para informar ao leitor que, neste período (década de 1930)⁵, podemos já observar, de maneira mais incisiva, a consolidação da psicologia no Brasil e sua estreita relação com a educação, campo este que serviu de base principal para o desenvolvimento da psicologia em solos brasileiros.

Como último marco da Segunda República, no campo educacional, temos a Constituição de 1934. Esta constituição foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação e adotou boa parte do ideário político educacional presente no Manifesto. Nela foi estabelecida a gratuidade e, pela primeira vez, a obrigatoriedade “do ensino de primeiro grau, direito à educação, liberdade de ensino, obrigação do Estado e da Família no tocante à educação e ensino religioso de caráter ‘interconfessional’” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 159).

Em 10 de novembro de 1937, por meio de um golpe militar, sob o pretexto de combate ao comunismo e manter a unidade e segurança da nação, Getúlio Vargas, com o apoio militar, implanta uma ditadura conhecida como: Estado Novo (1937-1945). Neste período, Vargas fecha o Congresso Nacional e passa a governar por meio de decretos-leis, estabelecendo as mais duras censuras, passando a interferir nas manifestações culturais.

Logo é lançada a Constituição Federal de 1937, que, como na Constituição de 1934, mantém um capítulo especial à educação, no entanto, deixa em suspenso a obrigação do Estado em relação à oferta de educação a toda a população e a exigência quanto ao plano nacional de educação. Assim, a obrigatoriedade do poder público só se concretizará para aqueles que não possuem recursos para se manter em uma escola particular. Desta forma, em matéria de educação, o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado (PALMA FILHO, 2010b). Com a nova constituição, podemos observar que aquilo que era dever do Estado em 1934 passa a ser ação meramente supletiva em 1937. Assim, fica evidente

⁵ É por volta deste período que sem tem a criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, com a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares, assunto esse que será abordado de forma mais ampla no capítulo 3 desta dissertação.

que a Constituição de 1937 não teve a amplitude da Constituição anterior quanto à educação, tratando-a restritamente.

Outro ponto que merece destaque neste período é o estabelecimento das Leis Orgânicas do Ensino de 1942, em que diversas leis separadas foram elaboradas para os diversos graus e modalidade de ensino. A partir desse ano, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, dá início à publicação de vários decretos-leis, sendo quatro deles editados durante o Estado Novo:

- a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial);
- b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). (PALMA FILHO, 2010b, p. 95).

Em relação à reforma do ensino secundário, poucas foram as modificações, continuando este a ser um curso preparatório para o ingresso no curso superior, embora o discurso oficial tentasse disfarçar tal intenção. Sua estrutura contava com dois níveis, o ginásio, com quatro anos de duração e, posteriormente, o colégio com mais três anos de duração. O decreto previa, também, exames de admissão para o ingresso do curso ginasial (TEIXEIRA, 1999).

Em relação à reforma do ensino primário e do curso normal, embora as discussões e detalhes tenham sido levantados durante o Estado Novo, a reforma propriamente dita só foi publicada no ano de 1946. De acordo com o decreto nº 8.259, de 1946, o ensino primário deveria ficar dividido em duas categorias: 1) o ensino primário fundamental que se subdividia em primário elementar (quatro anos) e primário complementar (um ano), ambos destinados a crianças de 7 a 12 anos; e 2) ensino primário supletivo voltado para pessoas fora da idade escolar para a alfabetização. Este decreto também estabelecia a obrigatoriedade, gratuidade e descentralização do ensino primário. Para que estes princípios pudessem se tornar realidade, estabeleceu, também, os recursos financeiros necessários, estipulando qual deveria ser a contribuição do Estado, Distrito Federal e Municípios, bem como as normas de redistribuição desses recursos pela União. Entretanto, apesar dessas boas intenções em relação ao ensino primário, a realidade deste ensino teimava em mudar (PALMA FILHO, 2010b).

Com o crescimento urbano, em virtude da expansão do setor industrial a partir dos anos 40, há também um aumento da necessidade de escolarização em todos os níveis, crescendo a demanda efetiva de educação. O espírito de desenvolvimento colocou a escola sob desígnios do mercado de trabalho, gerando uma proliferação de escola capaz de formar

mão de obra técnica qualificada e deixando a universidade a cargo daqueles que tivessem, de fato, vocação intelectual. Com isso, na tentativa de oferecer mão de obra qualificada para a indústria e para o comércio, em 1940, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), instituições “criadas pelo governo, mas mantidas, a primeira, pelo comércio, e a segunda, pela indústria, ambas com escolas profissionais de nível pós-primário em todo o território nacional” (ROMANELLI, 2010, p. 118). Essas escolas, SENAI e SENAC, eram as únicas que pagavam os alunos para estudar, funcionando como um grande atrativo para as camadas populares.

Como bem ressaltou Romanelli (2010, p. 174), as Leis Orgânicas do Ensino, que marcaram o Estado Novo, “nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade à tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino”. Percebe-se, também, que os debates e lutas ideológicas em torno das questões educacionais entraram em hibernação, abafadas pelo novo reordenamento jurídico instituído, o qual tirou o debate da esfera social e o redirecionou para a sociedade política controladora.

2.2 Da Nova República à Nova Democracia

Em 29 de outubro de 1945 ocorre a deposição do então presidente Getúlio Vargas, derrubando o Estado Novo e marcando o início da Nova República (1945-1964), com a eleição do então novo presidente Eurico Gaspar Dutra, que assumiu a liderança do país de 1946 a 1950. Com a derrubada de Getúlio e com o retorno à normalidade ideológica liberal democrata, a velha constituição, de cunho autoritária, não era mais adequada para a realidade do Brasil, precisando ser substituída. Assim, Dutra convoca uma Assembleia Nacional Constituinte e promulga uma nova carta constitucional, caracterizada pelo espírito liberal e democrático.

A nova Constituição Federal de 1946, que pelo seu caráter liberal democrata, se aproximou mais da Constituição de 1934, do que a de 1937 determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e voltava a estabelecer que a educação era um direito de todos e atribuía à União competências exclusivas para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Como inovação, trouxe a estipulação, por lei, da obrigatoriedade do poder público de prover recursos mínimos à educação, a fim de que os direitos instituídos realmente fossem assegurados. Essas determinações revelam certo grau de preocupação em oferecer condições mínimas para que certos direitos fossem, de fato, assegurados (ROMANELLI, 2010).

Com a nova Constituição de 1946, o espírito dominante da luta pelos educadores da década de 1930 voltava a inspirar as determinações da Carta Magna. E foi com base nessa doutrina lançada na Carta de 1946 que Clemente Mariani, o então Ministro da Educação, constituiu uma comissão de educadores para propor uma nova reforma educacional a fim de solucionar os problemas mais emergentes da educação daquela época (ROMANELLI, 2010).

Em 1950, novas eleições ocorrem e mais uma vez Getúlio Vargas é eleito presidente. Entretanto, no tocante à educação de modo geral, podemos fazer uma avaliação negativa do governo Vargas.

Na tentativa de fazer valer esta tese, Vargas, em geral, procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. Além do mais, não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização durante a gestão Vargas (pós-Dutra) cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação pública continuaram evidentes; e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. No terceiro ano de governo, Vargas tinha como um dos índices sociais pouco favoráveis o que dizia que somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 94).

Com o suicídio de Vargas, em 1954, novas eleições foram convocadas em 1956, elegendo Juscelino Kubitschek como presidente. Em seu mandato, com relação ao analfabetismo e à educação básica,

Juscelino oscilou entre polos conflitantes e incongruentes. Ora clamava por recursos privados para a educação, batendo na velha tecla de que o Estado não poderia assumir, sozinho, os encargos da universalização do ensino básico. Ora, inadvertidamente, dizia-se disposto a conceder auxílio financeiro federal para instituições particulares que pudessem colaborar com o ensino público na tarefa de distribuição de serviços educacionais. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 95).

Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, redigido por Fernando de Azevedo, o qual, pela inovação das ideias do manifesto de 1932, reafirma os princípios do mesmo e conclama o país à luta por uma educação pública de qualidade para todos. Este Manifesto, diferente do Manifesto de 1932, não se preocupou com as questões pedagógico-didáticas, mas com as questões gerais da política educacional. O Manifesto também foi favorável à existência das duas redes de ensino – a pública e a privada – entretanto advertia que as verbas públicas deveriam servir somente à rede pública e que as escolas privadas se submetessem à fiscalização (GHIRALDELLI JR., 2001).

Diante das discussões levantadas pelo Manifesto de 1959, uma nova comissão, presidida por Lourenço Filho, foi estruturada para realizar estudos e propor um anteprojeto

para as diretrizes e bases da organização do sistema educacional. Assim, depois de treze anos no Congresso, enfim, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida como Lei nº 4.024/61, é aprovada pela Câmara, garantindo a igualdade de tratamento para os estabelecimentos oficiais e particulares pelo poder público. A LDBEN foi a primeira lei brasileira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis de ensino, sendo a primeira a englobar todos os graus e modalidades (GHIRALDELLI JR., 2001).

Nesses novos moldes, a estrutura curricular se dividia segundo Piletti e Piletti (1997, p. 190) em:

Educação primária – para menores até sete anos, ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. Ensino primário: mínimo de quatro anos anuais (1º até 4º série). Ensino médio – dois ciclos (ginasial, de quatro anos, 5ª até 8ª e o colegial de três anos). Modalidades tanto no ginasial quanto no colegial, o ensino médio abrangia o curso secundário, o curso técnico (industrial, agrícola, comercial e outras que fossem regulamentados) e o curso de formação de professores para o primário e o pré-primário (ensino normal). Ensino superior.

Nesta nova lei, o ensino médio já deixava de ser exclusivamente para preparar o aluno para o ensino superior, havendo também uma equivalência entre o ensino secundário e o técnico-profissional. Entretanto, segundo Palma Filho (2010c), apesar das mudanças ocorridas com a LDB, a legislação permanecia elitista e conservadora, criando obstáculos para o progresso do aluno na escola.

Ainda como fruto da Nova República, temos, em 1962, a criação do Plano Nacional de Educação e o de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura. Assim, podemos considerar que, no ano de 1946 a 1964, houve um avanço da participação popular, lutando pela escola pública, levando “os estabelecimentos públicos de ensino secundário a superassem os particulares em números de alunos, já no final do período” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 196).

No entanto, as grandes esperanças e aspirações reavivadas neste período com o Manifesto dos Educadores de 1959 e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1960, foram interrompidas, novamente, em 1964, por uma ditadura que abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira. Neste período, tínhamos como presidente do Brasil João Goulart, que era visto pelas forças conservadoras como um político aliado aos comunistas, algo que era totalmente subversivo naquela época. Assim, em primeiro de abril de 1964, um golpe civil-militar depôs o presidente João Goulart (PALMA FILHO, 2010c).

O regime militar, com todo seu caráter antidemocrático, reprimiu, muitas vezes de forma violenta, qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo. Utilizando

como mote “Estudante não deve fazer política, mas sim estudar” (PALMA FILHO, 2010c, p. 114), reprimiu e orientou todo o ensino do país sob o pretexto de serem comunizantes e subversivos. Assim, da mesma forma que outros setores da vida nacional, a educação brasileira, a partir do golpe militar, passou a ser vítima do autoritarismo e da repressão que se instalou no país.

Os avanços populares também foram contidos na área da educação. Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e exilados, e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informação do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informação (SNI) (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 202).

Para calar qualquer possível represália contra o regime, foi criada, em 1964, a lei nº 4464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que aboliu todo o movimento estudantil⁶, e colocava a UNE na ilegalidade. Essa lei impedia os estudantes de se reunirem e discutir seus problemas, bem como reivindicar melhores condições de ensino no país, e criava uma nova entidade nacional, o Diretório Nacional Estudantil (DNE). Como um dos ápices dessa repressão estudantil, destacamos, em 1968, o estudante Edson Luís de Lima Souto, morto pela polícia no restaurante universitário Calabouço, durante uma manifestação estudantil (PILETTI; PILETTI, 1997).

Paralelamente a essas ações, o governo passou a tomar algumas iniciativas para ordenar as atividades educativas segundo os seus princípios. Uma dessas iniciativas foi o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967, com a Lei Federal nº 5.370, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos fora da idade escolar. Destinado “a preparar grandes contingentes de mão-de-obra semi-qualificada para integração no mercado de trabalho em expansão e a assegurar a adesão das classes populares ao projeto governista” (OLIVEIRA, 1989, p. 9), o MOBREAL se constituiu em uma das maiores iniciativas governamentais na área da alfabetização em nosso país.

Em 1968, acirram-se os conflitos entre os diversos segmentos da sociedade, especialmente dos estudantes e operários contra o regime militar. Com isso, no final deste mesmo ano, o país é submetido ao Ato Institucional nº 5 – AI-5, assinado pelo general Costa e Silva, dando plenos poderes ao presidente para fechar o congresso, cassar mandatos, suspender os direitos políticos e calar qualquer movimento contra o regime (PILETTI; PILETTI, 1997). Neste ínterim, como consequência da edição do AI - 5, no ano seguinte,

⁶ Entretanto, mesmo de forma ilegal, a UNE continuou atuando clandestinamente.

entra em vigor o Decreto-Lei nº 477, que proíbe qualquer manifestação de caráter político nas instituições de ensino, calando de vez a voz dos professores, funcionários e estudantes.

Para ajustar a organização do ensino à nova situação e reformar o ensino brasileiro de acordo com os padrões dos EUA, nos anos de 1960, uma série de acordos foram assinados entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecido como acordo MEC-USAID. Esses acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica, administrativa e organizar a educação brasileira desde a educação primária ao ensino superior. No entanto, a realidade é que os técnicos norte-americanos “muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas” (MINTO, 2006).

Para dar maior legalidade ao movimento militar na educação, em 1969, é lançado um Decreto-Lei da Junta Militar, cujas disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil” passam a ser obrigatórias nos currículos escolares do 1º e 2º grau. Essas disciplinas tinham por objetivo legitimar o poder constituído e formar “bons cidadãos” que cumprissem seus deveres. A disciplina Educação Moral e Cívica permaneceu no currículo escolar em todos os níveis de ensino até 1993, sendo revogada somente 24 anos depois.

A reforma do ensino nacional como um todo, no entanto, veio a ocorrer em 1971 com a Lei nº 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta lei, a obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos, dos 07 aos 14, havendo a junção do curso primário e do ginásial em um só curso fundamental e a eliminação, conseqüentemente, dos exames de admissão para o ginásio.

A partir da LDB nº 5.692/71, o ensino superior passou a contar com uma legislação própria e separada das demais. Houve, também, uma significativa expansão no número de Universidades Federais, “só no período de 1965 a 1969 são criadas 14” (PALMA FILHO, 2010c, p. 16). E para acabar com os problemas dos excedentes, foram criados os vestibulares classificatórios, assim passou a ser considerado aprovado somente o aluno que fosse classificado entre as vagas existentes.

Com essa nova estruturação, os ramos profissionais do antigo ginásial desaparecem, e o ensino de 1ª grau passa a oferecer somente uma educação geral. No entanto, de acordo com a análise de Piletti e Piletti (1997, p. 207), esta solução pareceu inadequada para o momento, pois “mais de 80% dos alunos que iniciam o 1º grau não conseguem chegar ao início do 2º grau, deixando a escola sem nenhum preparo profissional”.

Uma das características e mudanças mais significativas desta lei, no entanto, foi tornar o ensino secundário, agora denominado de segundo grau, integralmente profissionalizante.

Segundo Palma Filho (2010c), essa medida, de profissionalizar o 2º grau, foi tomada para encaminhar os alunos do ensino médio para o mercado de trabalho e, assim, conter as aspirações e diminuir a pressão sobre o ensino superior, cujo número de vagas era extremamente reduzido.

No entanto, apesar da proposta de profissionalização de todo o 2º grau, não foram colocados recursos materiais e humanos capacitados para transformar toda essa rede de ensino de acordo com as normas e exigências da nova LDB nº 5.692/71. Assim, na prática, os maiores prejudicados com a profissionalização do 2º grau foram os alunos das escolas públicas, que passaram a frequentar cursos técnicos sem qualificação e desprovidos de conteúdos de educação geral cobrados nos vestibulares. Ou seja, os alunos das escolas públicas passaram a não estar “preparados nem para o acesso ao ensino superior e nem para o mercado de trabalho” (PALMA FILHO, 2010c, p. 120). Por sua vez, os alunos das escolas particulares não sofreram tal impacto, pois, preocupadas em atender as exigências de sua clientela, algumas escolas particulares continuaram a oferecer, por meio de fraude, um ensino propedêutico ao ensino superior.

Essa situação permaneceu durante nove anos quando, em 1982, já no governo do General João Batista Figueiredo, foi revogada por diversos fatores, entre eles: 1) Falta de interesse da elite na profissionalização de seus filhos; 2) Falta de apoio dos industriais; 3) Resistência das camadas populares que tinham aspirações de galgarem postos nas Universidades; 4) Falta de recursos materiais e financeiros para transformar as escolas regulares em técnicas; e 5) Falta de professores especializados (PALMA FILHO, 2010c). Com a revogação desta lei, deu-se a liberdade aos estabelecimentos de ensino de oferecer ou não a habilitação profissional, contudo, após tantos estragos e mudanças no segundo grau, o mesmo ficou sem características próprias.

Com o fim do AI- 5 e a concessão da anistia política aos exilados e presos, em 1978, tem início o processo de abertura política. E, em 1982, já podemos observar eleições diretas para governador nas 26 unidades federais. Por fim, em 15 de março de 1985, após 21 anos de regime, a ditadura militar viu o seu fim com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, dando início à transição para a democracia (PALMA FILHO, 2010c).

Fazendo um retrospecto da herança deixada na educação pelo período ditatorial, podemos observar que a mesma fracassou em todos os sentidos.

Ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres

do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI, JR., 2001, p. 104).

Como podemos notar, somente uma visão muito otimista conseguiria encontrar algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura em nosso país. Com o fim da Ditadura Militar, vários aspectos do cenário político foram repensados, entre eles a educação.

Com a transição democrática, em 1986, a década de 80 representou a ascensão de importantes movimentos sociais organizados e de conquistas na área da educação brasileira. “Esta ascensão inaugurou, também, uma intensa participação social nos processos decisórios do Poder Legislativo brasileiro, nunca antes testemunhado na história, cuja culminância ocorreu no processo de elaboração da Constituição Federal”, em 05 de outubro de 1988, quando recomeçou outro ciclo constitucional brasileiro (MINTO, 2006, p. 1).

Na Constituição Federal de 1988, o capítulo III versa exclusivamente sobre a educação nos art. 205 a 214. Esses artigos tratam do direito à educação no Brasil, tornando-a um direito inegável a toda população sem discriminação de qualquer espécie, sendo responsabilidade do Estado garanti-lo. Entre os avanços em relação à educação na Constituição de 1988, podemos citar: continuidade da competência privativa da União legislar em matéria de diretrizes e bases da educação nacional; acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo; responsabilização da autoridade pública, caso o mesmo não seja oferecido; obrigatoriedade da União investir anualmente, na área, nunca menos que 18% e os estados e municípios nunca menos que 25% da receita resultante dos impostos; obrigatoriedade da fixação de conteúdos mínimos, em âmbito nacional, para o ensino fundamental; entre outros (PALMA FILHO, 2010c).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71) até então em vigor, foi considerada obsoleta, e assim, em 1996, após oito anos de muitos debates, foi criada uma nova versão da LDB, vigente até os dias atuais. Entre os destaques dessa nova LDB temos: municipalização do Ensino Fundamental, ficando a cargo da responsabilidade dos municípios em atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; colocou a Educação Infantil na posição de etapa inicial da Educação Básica; estabelece uma efetiva coordenação do Ministério da Educação; estipulou a formação do docente em nível superior; atribui à União a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Educação; estabelece um sistema de colaboração entre Governo Federal, Estados e Municípios; estabelece-se a criação de um processo nacional de avaliação do rendimento

escolar, tanto na educação básica, quanto no ensino superior; flexibiliza a organização dos estudos escolares, possibilitando diversidade na construção dos espaços e dos tempos escolares; atribuem à escola e ao corpo docente a responsabilidade pela elaboração do projeto pedagógico de cada unidade escolar; entre outros (PALMA FILHO, 2010c).

Neste mesmo período, e como marco da educação na Nova Democracia, foram criados o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); e, e em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2007, o Fundef se torna o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Outro aspecto implantado nesse período foi a escola em tempo integral, criando em 2007, o Mais Educação. E em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, ampliando a obrigatoriedade escolar para 4 a 17 anos até 2016.

Como podemos notar, ao longo de todo o texto, a finalidade da educação vem sendo definida de acordo com a filosofia, política, estruturas sociais e econômicas de cada época. Por um longo período se perpetuou um sistema educacional de discriminação, exclusão e ratificação social, no qual a escola colaborava com a situação de mutismo do povo e as diversas reformas educacionais criadas, sempre de caráter político, para atender as necessidades das elites e não da população em geral.

Ao contrário do que deveria ser uma organização institucional, no Brasil, a implantação dos sistemas de ensino se desenvolveu do ensino superior para as escolas primárias, e não da base para a cúpula. Observamos, também, que durante anos houve uma desvalorização e falta de investimento na escola pública e gratuita, não apenas pelo risco de esvaziamento das escolas particulares, mas, sobretudo, pelo risco e ameaça aos privilégios dispensados à elite diante de uma educação que despertasse a consciência política e de direitos a toda a população.

Não nos cabe, aqui, adentrar em uma discussão mais profunda sobre essas questões, mas, com base no exposto, podemos refletir, nos próximos capítulos, sobre qual posição a psicanálise tem ocupado ao longo da história da educação no Brasil.

3 OS PRIMÓRDIOS DA PSICANÁLISE NO BRASIL

“A psychanalyse pode ser desconhecida de todos os profissionais, mas ignorarem-na o médico e o mestre – é verdadeiro peccado”.

(Porto-Carrero, 1929, p. 23).

Para que possamos discorrer sobre a história da relação entre psicanálise e educação no Brasil, questão estudada neste trabalho, faz-se necessário entender, primeiramente, como ocorreu a construção e a disseminação da psicanálise em solo brasileiro.

Em relação à origem da psicanálise no Brasil, os livros de história do movimento psicanalítico⁷ datam que esta teoria começou a fazer ressonância em território nacional somente no final do século XIX, mais especificamente, com o psiquiatra baiano Juliano Moreira⁸, fundador da psiquiatria moderna no Brasil, que fez referência às obras de Freud e formulações teóricas relativas à neurose, na Faculdade de Medicina da Bahia, no ano de 1899. Em 1914, Juliano Moreira apresenta um trabalho sobre psicanálise na Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal (OLIVERA, 2002b). No entanto, apesar desta iniciativa pioneira, o tema psicanálise e educação somente será retomado de forma efetiva a partir da década de 1920.

Segundo Lobo (1994), após o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, e a consequente aceleração da industrialização e o espírito de modernização, houve uma efervescente importação dos conceitos, modelos e ideias europeias. Essas alterações, somadas ao desejo de entender a realidade nacional e as relações sociais de uma sociedade em acelerada mudança e modernização, viabilizaram a difusão do pensamento freudiano no Brasil, que a partir da década de 1920 começou a ter maior ressonância no meio intelectual e científico pelas mãos dos teóricos nacionais, entre eles, literários, artistas, pedagogos e, em sua grande maioria, por médicos psiquiatras. Outro fator que viabilizou a circulação da teoria psicanalítica em solos brasileiros foi a sua habilidade em explicar os comportamentos sexuais manifestos, revolucionando os costumes daquela época. Segundo Oliveira (2002b):

⁷ Aqui podemos citar o livro *A Psicanálise no Brasil*, de Elizabeth Mokejs (1993) e *Encontros: psicanálise &*, de Marialzira Perestrello (1992).

⁸ “Nascido em Salvador, Bahia, mas de cultura germânica, Juliano Moreira era um médico negro. Amigo pessoal de Emil Kraepelin, introduziu a sua nosografia das doenças mentais no Brasil, depois de uma viagem à Europa e de se formar em psiquiatria dinâmica. Foi o primeiro, no seu país, a dar às ideias freudianas um lugar importante, primeiro na Bahia e depois no Rio de Janeiro, onde dirigiu o hospital nacional de alienados. Foi também um reformador dos asilos. Humanizou os métodos de tratamento dos doentes mentais, principalmente suprimindo os instrumentos clássicos do confinamento. Não praticou pessoalmente a psicanálise, mas criou em 1928, no Rio de Janeiro, a primeira filial da Sociedade Brasileira de Psicanálise, fundada no ano anterior por Durval Marcondes, em São Paulo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 523).

Vale lembrar que, nessa época, o discurso médico brasileiro, de maneira predominante, se pauta na concepção higienista, baseada na ideia de desvio físico e psíquico e centrada nas noções de prevenção e educação. Essa geração de médicos tem como missão o estabelecimento de medidas profiláticas com vistas a corrigir os “defeitos”, garantir uma “procriação sadia” e formar uma “boa geração” de brasileiros, capaz de “enobrecer” o futuro da nação. E muitos são os adeptos das teses freudianas que veem nessa proposição médica, que investe na esfera da vida privada da família, um lugar nobre para a tal psicanálise panssexualista, pois para eles ela traz uma contribuição de valor científico, portanto positivo, que pode ser traduzido em um programa preventivo de educação sexual endereçado não só aos pais, mas também às crianças e aos educadores. (OLIVEIRA, 2002b, p. 138-139).

Pela difusão do pensamento psicanalítico, os psiquiatras “começaram a identificar na psicanálise um instrumento teórico-técnico, capaz de influenciar de forma favorável as práticas terapêuticas vigentes na psiquiatria da época” (ABRÃO, 2001, p. 56), uma vez que enunciava novas etiologias possíveis para as perturbações mentais. Entretanto, embora consciente do seu valor terapêutico, neste primeiro momento, a psicanálise teve como campo de inserção outras ciências como a educação, a antropologia, a criminologia e a literatura, uma vez que as possibilidades de aplicação terapêutica da psicanálise eram extremamente restritas e ainda inacessíveis aos profissionais brasileiros que tinham acesso à psicanálise exclusivamente pela via teórica. Neste primeiro movimento, já podemos perceber que, desde o princípio, a psicanálise no Brasil surge articulada a outras disciplinas, tendo como um dos meios de inserção, a educação, sublinhando a importância desta teoria “nos outros aspectos que caracterizam as relações pessoais no ambiente escolar” (MOKREJS, 1993, p. 17).

Nesse contexto, o que estava em pauta era não apenas o viés terapêutico da psicanálise, mas, sobretudo sua potencialidade preventiva. Assim, no campo da saúde, “a psicanálise se transmutou num discurso sobre a higiene mental” (BIRMAN, 2004, p. 49), se inscrevendo “decididamente no movimento eugênico que se disseminou no Brasil, nos anos 30, que teve na Liga Brasileira de Higiene Mental uma de suas formas de institucionalidade”⁹ (BIRMAN, 2004, p. 49). Assim, “a matriz discursiva da psicanálise no Brasil assumiu não apenas uma versão clínica e terapêutica, mas penetrou também no campo social por meio da higiene mental” (BIRMAN, 2004).

Assim, os autores brasileiros que se dedicavam ao estudo da psicanálise, chamados de precursores¹⁰, impossibilitados de aplicar terapeuticamente essa teoria, neste primeiro momento, se restringiram a expor as ideias freudianas no plano teórico e especulativo ao

⁹ Trataremos sobre esse assunto de forma mais extensa no próximo capítulo.

¹⁰ Segundo Perestrello (1995), os precursores eram aqueles profissionais que, embora não possuíssem uma formação sistematizada na área, se dedicavam a divulgar os conhecimentos psicanalíticos à população, ficando, portanto, mais no plano teórico e especulativo. Os pioneiros, por sua vez, eram os grupos de psicanalistas que, após terem concluído sua formação, se dedicavam à prática clínica da psicanálise e ao ensino da mesma para formação de novos psicanalistas.

público brasileiro, por meio de aproximação com diferentes áreas do conhecimento, a fim de introduzir a disciplina freudiana tanto no meio científico quanto no social.

Para compreendermos a implantação da psicanálise no Brasil de uma forma mais clara e didática, podemos dividir a sua história em três momentos diferentes, utilizando como referência as periodizações de Abrão (2001), Oliveira (2002c) e Perestrello (1995). O primeiro período de 1915 até meados de 1936, podemos denominar de *período autodidata e difusão das primeiras ideias psicanalíticas*, em que os aspirantes a psicanalistas se contentam em divulgar e introduzir os conhecimentos psicanalíticos no meio social e científico, a fim de disseminar e vulgarizar os termos freudianos. A segunda fase – de 1938 a 1950 – registrou uma mudança de perspectiva e do *período de formação das primeiras gerações de analistas*. E, posteriormente, a terceira fase – de 1951 a 1969 – trouxe a *formação sistematizada de psicanalistas e institucionalização das primeiras sociedades sob os moldes da IPA*, garantindo a aplicação terapêutica da psicanálise.

Oficialmente, a história da psicanálise é descrita a partir da inauguração das Sociedades, pois desde sempre havia uma preocupação sistemática em manter os padrões éticos ao método psicoterápico. Apesar disso, desde o início do movimento houve precursores que se preocupavam em difundir as primeiras ideias psicanalíticas por meio de suas leituras e interpretações pessoais. Esses primeiros estudiosos se tornaram, posteriormente, os pioneiros do movimento de institucionalização da psicanálise (MOKREJS, 1993).

Conforme as historiografias já redigidas sobre os primórdios da psicanálise no Brasil, podemos observar que a difusão da teoria freudiana apresentou diferentes características conforme o estado em que se consolidou, a saber: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Minas Gerais. Entretanto, tendo em vista o objetivo desta dissertação, ater-nos-emos à origem histórica da psicanálise no Brasil, apenas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, os quais tiveram maior repercussão sobre a psicanálise de crianças, e consequentemente, na interface da psicanálise com a educação.

3.1 Os Primórdios do Movimento Psicanalítico em São Paulo

Como um dos maiores expoentes e responsável pela inauguração da psicanálise em São Paulo, e no Brasil, podemos citar o médico psiquiatra Franco da Rocha¹¹ que, em 1919, já

¹¹ “Fundador, em São Paulo, do Hospital do Juqueri, Rocha nunca exerceu a psicanálise, embora fosse cofundador, com Durval Marcondes, da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), primeira sociedade psicanalítica do Brasil. [...] Em uma carta a Marcondes, escreveu: ‘Chegará o dia em que a psicanálise será algo estabelecido, conhecido, aceito por todos. Até seus adversários dirão: Nunca fui contrário a ela, sempre a aceitei. Tenho dúvidas sobre um ou dois temas apenas, mas sempre admirei Freud [...]’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 664).

proferia algumas ideias freudianas em sua aula inaugural na cadeira clínica de neuropsiquiatria da Faculdade de Medicina de São Paulo. Sob o título “Do delírio em geral”, a preleção dessa primeira aula foi publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* no mesmo ano (SAGAWA, 1989).

Nesta época, a Psicanálise encontrou muita resistência dos médicos, especialmente de psiquiatras, tanto na Europa quanto no Brasil, mas também houve aqueles que apoiaram e se manifestaram publicamente a favor da Psicanálise, papel assumido por Franco da Rocha (GOMES, 2014, p. 314).

Como diretor do Hospital Juquery, desde a sua fundação em 1896 até o ano de 1923, Franco da Rocha implantou uma proposta de atendimento bastante inovadora para a época, a qual completava procedimentos não só diagnósticos como também terapêuticos nos casos agudos. Nessa época, as doenças mentais que eram vistas, pelos psiquiatras, sob uma perspectiva exclusivamente descritiva e organicista, com os conhecimentos introdutórios de Freud, passam a serem vistas de forma descritiva e dinâmica (ABRÃO, 2001).

Em 1920, Franco da Rocha publica sua primeira obra fazendo referência à teoria do desenvolvimento sexual de Freud: “O Pansexualismo na Doutrina de Freud”. Por apresentar conteúdo altamente sexual, o livro gerou uma série de retaliações na época, não sendo bem aceito pelos segmentos sociais conservadores e pela comunidade científica, que manifestaram suas reações de indignação perante o autor, chegando até mesmo a questionar sua sanidade mental. Em virtude da divulgação dos princípios ousados de Freud que entraram em contraste com os princípios da moral vigente, tendo assim uma repercussão negativa, na segunda edição do livro em 1930, Franco da Rocha retirou o termo pansexualismo do título, passando para a denominação “A doutrina de Freud” (MOKREJS, 1993).

Esse episódio pitoresco retrata claramente a resistência encontrada na época em relação à aceitação da teoria psicanalítica nos diversos segmentos sociais, especialmente no meio médico paulista, que muitas vezes acusava essa teoria de charlatanismo¹². Desta forma, apesar de ter sido divulgada pelo principal expoente da psiquiatria local, não foi pela via da psiquiatria ou da medicina que a psicanálise se expandiu em São Paulo, mas, sobretudo por outras áreas como a educação e por alguns intelectuais e literários modernistas, como Mário de Andrade.

Uma das hipóteses para tal resistência possa talvez ser buscada na fragilidade da estrutura psiquiátrica local, o que pode ter implicado na necessidade reiterada de assentamento de verdades mais convencionais, e de um posicionamento mais rígido diante de alternativas à psiquiatria. (FACCHINETTI; PONTE, 2003, p. 64).

¹² Na época, era considerado charlatanismo a análise leiga exercida por pessoas não formadas em medicina.

Encantado e entusiasmado com as teorias da psicanálise, Durval Marcondes¹³, ao entrar em contato com o texto “Do delírio em geral”, ainda na faculdade, decidiu continuar com a empreitada do seu mestre em divulgar e implantar a psicanálise em São Paulo. Como legítimo sucessor de Franco da Rocha, Durval Marcondes “dirigiu seus interesses para a psicanálise, tentando por inúmeras vezes demonstrar e difundir entre os médicos os resultados positivos da psicanálise” (FACCHINETTI; PONTE, 2003, p. 64).

Concluído seu curso de medicina, em 1924, Durval Marcondes logo começou a aplicar, de forma intuitiva e sensitiva, seus conhecimentos adquiridos pela psicanálise em seus atendimentos clínicos, “tornando-se pioneiro na aplicação terapêutica do método psicanalítico em São Paulo” (ABRÃO, 2001, p. 60). A partir desta audaciosa iniciativa de Durval Marcondes, a psicanálise começa a sair do plano meramente teórico e passa a ser procurada como um instrumento de intervenção na resolução de determinadas doenças. De acordo com Sagawa (1989), no início, por ainda haver dúvidas sobre a eficácia da psicanálise, os pacientes recrutados para passar pelo tratamento psicanalítico eram os pobres que não tinham condições de pagar pelo tratamento e, conseqüentemente, não tinham direito de exigir que o tratamento fosse eficaz. No entanto, a partir do momento em que a psicanálise passou a garantir que seu tratamento produzia eficácia e o efeito desejado pelos pacientes, os recrutados da psicanálise deixaram de ser os pobres e passaram a ser os ricos que tinham condições de pagar pelo tratamento. Vale destacar, aqui, que Durval Marcondes não havia recebido nenhum treinamento específico para fazer suas incursões clínicas, baseando sua atuação apenas nas leituras autodidatas das obras psicanalíticas que fizera ao longo do tempo.

Seu primeiro trabalho de divulgação de cunho psicanalítico, denominado “*O simbolismo estético na literatura: ensaio de uma orientação para a crítica literária baseada nos conhecimentos fornecidos pela psicanálise*”, publicado em 1926, pode ser considerado o marco inicial da aplicação da Psicanálise aos estudos literários no Brasil, o que despertou a atenção e o reconhecimento de Freud, com o qual teve a oportunidade de trocar algumas cartas em novembro do mesmo ano (GALVÃO, 1967).

Ficou, também, a mérito de Durval Marcondes, organizar, em São Paulo, em 24 de outubro de 1927, a primeira sociedade de psicanálise criada no país, a Sociedade Brasileira de Psicanálise, que reuniu figuras como Franco da Rocha, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Pedro de Alcântara, entre outros. No primeiro momento, esta sociedade que reunia psiquiatras,

¹³ “Nascido em São Paulo, Durval Marcondes deve ser considerado como o fundador do movimento psicanalítico brasileiro. Esse psiquiatra erudito, de estilo aristocrático, tornou-se um notável clínico da psicanálise e ocupou durante toda a vida o lugar mais importante na cena freudiana de seu país” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 499).

literatos e humanistas, não tinha a pretensão de criar um órgão formador de psicanalistas, mas de reunir as pessoas interessadas na teoria freudiana e promover a divulgação da psicanálise, que ainda era bastante desconhecida pela população, por meio de palestras e cursos de divulgação (ABRÃO, 2001). A partir desse movimento, podemos perceber que:

A psicanálise começava a se desligar da medicina enquanto o seu único referencial, pois a Sociedade de Psicanálise se tornou frequentada igualmente por médicos e não-médicos, ganhando até mesmo uma maior reputação social por causa das presenças dos não-médicos. A psicanálise começava a surgir como um sistema *sui generis* em relação à medicina, com sua dependência e domínios próprios. (SAGAWA, 1989, p. 56).

Sucedendo este acontecimento, segundo Galvão (1967), em 1928, como marco de grande importância histórica das atividades científicas deste primeiro grupo psicanalítico, foi lançado o primeiro exemplar da *Revista Brasileira de Psicanálise*, que tinha também como objetivo ser o veículo oficial e nacional da psicanálise brasileira e divulgar os textos psicanalíticos que começavam a ser escritos por autores nacionais. Entusiasmado com a publicação da revista, Durval Marcondes logo envia um exemplar para Freud que lhe responde com uma carta de incentivo ao desenvolvimento da psicanálise brasileira, na qual dizia se sentir motivado a iniciar, até mesmo, o estudo da língua portuguesa. Apesar deste primeiro volume da revista ser elogiado por Freud, logo após o seu lançamento a revista foi extinta, voltando a ser editada somente em 1967 e, a partir de então, não foi mais interrompida.

Outro fato, digno de registro e que demonstra a preocupação de Marcondes para divulgar à população os conhecimentos psicanalíticos, foi o curso de conferências sobre Psicanálise desenvolvida no ano de 1930, sob os auspícios da Sociedade de Educação, que atraiu centenas de pessoas. Ainda em 1934, Durval Marcondes ministrou algumas aulas sobre Higiene Mental, no curso de Educadores Sanitários, no Instituto de Higiene, até 1947, explicando, assim, segundo Galvão (1967, p. 52), “o volume de participação de profissionais não-médicos no movimento psicanalítico de São Paulo”.

Passada a euforia inicial e uma vez esgotados os recursos para divulgar a psicanálise no Brasil, assim como a *Revista Brasileira de Psicanálise*, a Sociedade Brasileira de Psicanálise veio logo a se extinguir. Nas palavras de Rocha (1989, p. 52-53):

Apesar desta revista ter cessado logo após seu primeiro número, e apesar desta sociedade ter durado pouco mais de um ano, creio que não temos motivos para desmerecê-las como um marco importante dessa fase da psicanálise, pois tinham por objetivo preencher um hiato existente na compreensão do conhecimento psicanalítico.

Determinado em sua luta de promover a implantação da psicanálise em São Paulo e, conseqüentemente, no Brasil, Durval Marcondes faz um apelo junto à Associação Psicanalítica Internacional (IPA) para enviar ao Brasil um analista didata, a fim de promover a formação de analistas também brasileiros; pois, para Freud, só estariam aptos para exercer as funções clínicas da psicanálise aqueles que fossem submetidos a uma análise psicanalítica realizada por um analista didata credenciado.

Após algum tempo de negociações, em 1936, Ernest Jones¹⁴, então presidente da IPA, decide enviar a Dra. Adelheid Lucy Koch¹⁵, analista da Sociedade Psicanalítica de Berlim a São Paulo. A vinda da Dra. Koch só foi viabilizada por existir um interesse mútuo para sua estadia no Brasil. De um lado, pelo interesse de obter uma formação analítica por parte de Durval Marcondes e o grupo que se formava e, de outro lado, pelo interesse da Dra. Koch de fugir do conflito armado da Alemanha nazista (ABRÃO, 2001).

Credenciada pela IPA para formar novos psicanalistas, a Dra. Koch estabelece contato com Marcondes somente em meados de 1937 e, apesar da sua falta de experiência, possibilita que a psicanálise paulista passe por um processo crescente de institucionalização, tornando-se a primeira e única analista didata da América Latina, autorizada pela IPA, a formar psicanalistas (OLIVEIRA, 2002c). Assim, a chegada da Dra. Koch, representou um grande avanço para a psicanálise brasileira, pois tornou possível a formação de analistas brasileiros¹⁶.

Vale ressaltar que “a ‘análise’ dos ‘candidatos’ não entrou em contradição com a ‘análise’ dos ‘doentes’ mas, muito pelo contrário, ampliou ainda mais o seu alcance que não se restringiu somente aos aspectos terapêuticos” (SAGAWA, 1989, p. 123). Assim, ocorre uma mudança de paradigmas e a análise começa a se libertar da noção única e exclusiva de doença.

O primeiro grupo de analisados conduzido pela Dra. Koch, formado em 1937, era composto pelos seguintes nomes: Durval Marcondes, Flávio Dias, Darcy de Mendonça Uchoa, Frank Philips e Virgínia Leone Bicudo. Exceto Virgínia Bicudo, que possuía

¹⁴ “Fundador da psicanálise na Grã-Bretanha, criador do Comitê Secreto, artífice do debate sobre a antropologia, organizador e presidente da *International Psychoanalytical Association* (IPA) durante dois períodos cruciais (1920-1924 e 1934-1949), excelente negociador durante as Grandes Controvérsias, pioneiro da historiografia psicanalítica e da tradução inglesa da obra freudiana (por James Strachey), Ernest Jones teve um papel considerável na história política do freudismo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 415).

¹⁵ “Judia berlinense de origem e formada segundo as regras da *International Psychoanalytical Association* (IPA) por Otto Fenichel, supervisionada por Salomea Kempner, Adelheid Koch foi a primeira psicanalista européia a se instalar no continente latino-americano, quando, no Brasil, nenhum dos pais fundadores do freudismo (Durval Marcondes, Francisco da Rocha etc.) ainda tinha sido analisado” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 435).

¹⁶ Por ser a única analista didata, a Dra. Koch acumulava as diferentes funções didáticas, a saber: análise didata, supervisão e aulas teóricas.

formação de professora primária e educadora sanitária, os demais possuíam formação médica. Este primeiro grupo veio a obter seu reconhecimento junto à IPA, somente em 1944, recebendo a denominação de Grupo Psicanalítico de São Paulo e passando a desenvolver seminários para estudos de problemas referentes à teoria e ao método psicanalítico (SAGAWA, 1989).

Neste período, a psicanálise em São Paulo começa a ter mais receptividade, tanto que:

Em 1939, foi criada a cadeira de psicanálise na Escola Livre de Sociologia e Política, instituição complementar da Universidade de São Paulo, inaugurando-se, assim, o ensino sistemático da psicanálise em escola superior do país. É professor da referida cadeira, desde o início, o Dr. Durval Marcondes, tendo, a princípio, como professor assistente, a Dra. Adelaide Koch e, de 1941 a esta parte, a psicanalista Virginia Leone Bicudo. Esse curso não visa, naturalmente, a formação de psicanalistas, tendo como finalidade, apenas, oferecer aos estudantes os conhecimentos psicanalíticos necessários à boa compreensão dos fenômenos sociais. (MOKREJS, 1993, p. 71).

Em 1945, a pedido de Durval Marcondes, Ernesto Jones consente, provisoriamente, que o Grupo Psicanalítico de São Paulo seja transformado em uma Sociedade componente à IPA, o que oficialmente foi ratificado somente em 1951, no Congresso Internacional da IPA em Amsterdã. Nesta ocasião ocorreu, de maneira definitiva, a adesão da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo¹⁷ às normas exigidas pela IPA¹⁸.

No ano de 1949, a SBPSP abre a possibilidade de outros profissionais, como psicólogos e professores, a se inscreverem na formação analítica. Entretanto, a habilitação da formação em psicanálise a profissionais não formados em medicina reaviva as discussões sobre a problemática do exercício legal da profissão e da formação, sendo muitas vezes criticada e “denunciada por médicos psiquiatras e neurologistas como prática charlatã, como poluidora do meio médico” (COIMBRA, 2009, p. 67). No entanto, como alerta Lygia de Amaral, em um depoimento concedido em 15 de dezembro de 1997, a Jorge Abrão (2001), o pano de fundo a essas críticas não se tratava necessariamente quanto à falta de formação desses profissionais, mas sim a própria psicanálise.

Essa discussão, quanto ao exercício legal da psicanálise, ganha proporções maiores no 1º Congresso Latino-americano de Saúde Mental, que ocorreu no ano de 1954, em São Paulo. Neste Congresso, Lygia Alcântara do Amaral e Virgínia Leone Bicudo, na época psicanalistas

¹⁷ “Segundo o estatuto da IPA, um Instituto de Psicanálise só poderia ser criado e mantido por uma Sociedade já reconhecida, assim o primeiro passo na busca de um reconhecimento do IPA é a constituição de uma Sociedade de Psicanálise, e posteriormente o Instituto” (SAGAWA, 1989, p. 117).

¹⁸ Passa a ser adotado, então, o sistema de treinamento baseado em três requisitos: a análise didática, a supervisão de dois casos clínicos bem sucedidos e aulas teóricas.

reconhecidas, sofreram severas críticas, sendo agredidas verbalmente por um grupo de psiquiatras que as acusavam de charlatanismo, chegando a ameaçarem de serem presas. “No fechamento dos trabalhos os psicanalistas são surpreendidos pela aprovação de uma Moção proposta por Maurício de Medeiros (RJ) e Nelson Pires (BA), propondo a legalização da profissão no campo da medicina e condenando a análise leiga” (OLIVEIRA, 2002c, p. 23).

No ano seguinte, em 1955, em nome da Associação Paulista de Medicina, e como resposta dos psicanalistas paulistas ao ocorrido no 1ª Congresso Latino-americano de Saúde Mental Durval Marcondes envia um parecer sobre a psicoterapia exercida por “leigos” ao Serviço de Fiscalização do Exercício Profissional.

Após justificar a pertinência da análise leiga, sobretudo por razões de mercado de trabalho que, segundo ele, é suficientemente grande para todos, ele propõe a criação de uma categoria profissional de natureza paramédica com a finalidade de contribuir de forma preventiva ao bom funcionamento da personalidade. Essa profissão de psicoterapeuta pode, segundo ele, ser exercida por psicólogos clínicos e psicanalistas não médicos, desde que formados por Sociedades afiliadas à IPA e trabalhando sob o controle do médico. (OLIVEIRA, 2002c, p. 23).

Cabe ressaltar, aqui, que o monopólio exercido pela analista Adelheid Koch, como única didata em São Paulo, permanece até 1950. Posteriormente a isso, chega ao Brasil os didatas: Théon Spanudis¹⁹, de Viena, e Nils Haak, de Estocolmo. O dr. Spanudis logo ganha estima entre os psiquiatras, levando sua carta de clientes a crescer rapidamente, diferente da Dra. Koch. Mas, apesar da rentabilidade clínica, em 1956, Spanudis abandona seu trabalho após uma internação em clínica psiquiátrica, onde é diagnosticado como esquizofrênico, passando a se dedicar à atividade de crítico de arte. Já o dr. Haak, após três meses de sua chegada, regressa à Suécia alegando incapacidade de se adaptar ao clima brasileiro.

Este fato suscita a necessidade de formar novos didatas (OLIVEIRA, 2002a).

Doravante, eles seriam recrutados no próprio grupo, formado por Virgínia Bicudo, Darcy Uchôa e Margareth Gill, seguidos de Lygia Amaral, Isaías Melshon e Henrique Schloemann. Esses novos mestres foram formados por influência direta ou indireta da escola kleiniana e, em particular, por Frank Philips, assim como através de idas e vindas a Londres. Um percurso que consistia também em uma reanálise e/ou supervisão com Wilfred Bion, Hebert Rosenfeld e Hanna Segal, entre outros, e estágios nas clínicas londrinas e seminários do Instituto. [...] Raros foram os

¹⁹ “Nascido em Esmirna, Theon Spanudis emigrou para Viena, onde, a partir de 1933, recebeu uma formação psicanalítica de August Aichhorn. Depois de um segundo tratamento com Otto Fleischman, integrou-se à Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), na qual exerceu uma atividade importante. Como não escondia sua homossexualidade e a direção da *International Psychoanalytical Association* (IPA) não admitia homossexuais em suas sociedades componentes, foi obrigado, no fim dos anos 1950, a deixar o grupo e renunciar à prática da psicanálise. Posteriormente, publicou poemas e dedicou-se à crítica literária” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 724).

analistas que escaparam a esse percurso, principalmente a partir dos anos 1960, quando o ensino passou a ser ditado pelo Instituto e seu Comitê de ensino. (OLIVEIRA, 2014, p. 72).

Em 1958, é fundado o Instituto de Psicanálise da SBPSP²⁰ para melhor estruturação institucional e definição das referências teóricas. E para expandir a psicanálise “também pela via universitária, participando, como disciplina autônoma, desde a origem dos primeiros cursos de Psicologia”, na década de 1960, a psicanálise é introduzida nas Faculdades de Medicina como uma das matérias a serem estudadas (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

Para consolidar essas ações, em 1967, é fundada a Associação Brasileira de Psicanálise (ABP), entidade que tem por objetivo coligar as Sociedades de Psicanálise do Brasil filiadas à IPA (COIMBRA, 2009).

Assim, a análise didática é considerada o aspecto mais importante na formação de um analista. Este fato, muito enfatizado nos anos 70, corresponde ao que chamamos de psicologização da vida cotidiana: a produção de subjetividades voltadas para o privado, para o interior do sujeito, para o seu autoconhecimento. (COIMBRA, 2009, p. 7).

Desta forma, na década de 1960 e 1970, reforçada pelo regime da ditadura militar²¹ no Brasil, ocorre o “boom” psicanalítico que veio favorecer as subjetividades por meio da reclusão intimista e exclusivista do consultório particular.

Nesse clima de caça às bruxas, de angústia e de medo, o silêncio estava mais do que nunca na ordem do dia, favorecendo a curiosidade pela temática da subjetividade. Enquanto o regime militar estruturava o seu sistema de terror e uma nova classe média comemorava o “milagre econômico”, a psicanálise e sua instituição, a SBPSP, assim como as diversas práticas psicoterapêuticas conheciam os seus “anos dourados”. A profissão de psicanalista ou psicoterapeuta tornara-se lucrativa, e para os pacientes era mesmo “chique” estar em análise. (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

Neste contexto, a psicanálise voltada às questões sociais, heurística e preventiva, representada pela Higiene Mental Escolar, foi totalmente esquecida em prol das questões familiares e subjetivas (SAGAWA, 2009). “É claro que o aumento da demanda de análise em consultório privado e a rentabilidade financeira imediata dessa nova profissão fizeram com que grande parte dos psicanalistas abandonasse as experiências institucionais em benefício de uma prática liberal” (OLIVEIRA, 2014, p. 74-75).

²⁰ Posteriormente, o instituto recebeu o nome de “Durval Marcondes”.

²¹ Durante a ditadura militar, para não sofrer qualquer tipo de perseguição e retaliação, a SBPSP optou por manter o silêncio e uma postura neutra, não se deixando contaminar em relação aos acontecimentos (OLIVEIRA, 2014).

Entre 1963 e 1975, como diretora do Instituto e do Comitê de Ensino, Virgínia Bicudo criou diversos dispositivos para concretização do trabalho de implantação do movimento psicanalítico paulista, entre eles: fundou o *Jornal de Psicanálise* e participou ativamente da criação da *Revista Brasileira de Psicanálise*.

A partir da década de 1970, concluído o processo de implantação, foi inaugurada uma nova fase para a psicanálise em São Paulo, que pretendia definir qual era a verdadeira psicanálise, na qual os que não fazem parte de uma formação específica, realizada nas Sociedades "oficiais", não são autorizados a ser ou exercer a psicanálise por não poder ter acesso à "verdadeira" e pura teoria. Essa fase perdurou até o final dos anos 1980 (COIMBRA, 1995).

Em 1976, temos o surgimento da formação no Instituto Sedes Sapientiae, o então chamado curso de "psicoterapia de orientação psicanalítica", primeiro curso de teoria e técnica psicanalítica fora da IPA.

Outros eventos, na história da psicanálise em São Paulo, ocorreram ao longo dos anos. Entretanto, para o objetivo desta dissertação, cabe discutirmos e expormos até aqui, pois, como mencionado, longe de descrever essa história como um todo, apresentamos algumas pinceladas importantes a fim de compreender alguns aspectos relevantes para o nosso estudo.

3.2 Os Primórdios do Movimento Psicanalítico no Rio de Janeiro

A história do movimento psicanalítico no Rio de Janeiro, diferente de São Paulo – onde não houve rupturas até a década de 1970, sendo controlada pela SBPSP – foi marcada por uma série de rompimentos. No entanto, por ser a capital do império e depois da república, o que fazia do Rio a porta de entrada das inovações que chegavam da Europa, pode-se dizer que a cidade carioca ocupou, nas primeiras décadas do século XX, uma posição de vanguarda na divulgação das ideias psicanalíticas no Brasil (ABRÃO, 2001).

Como em São Paulo, no período pré-psicanalítico, as ideias freudianas no Rio de Janeiro foram associadas a diferentes áreas de conhecimento, como a educação, antropologia, criminologia, entre outros. Por outro lado, diferentemente de São Paulo, a psicanálise carioca floresceu dentro do Hospital Psiquiátrico, pelo viés médico, e dirigido por Juliana Moreira, a qual, apesar de jamais ter se autodenominado psicanalista, demonstrava um interesse pela psicanálise (FACCHINETTI; PONTE, 2003).

Entre os percussores nos anos 1910 e 1920, destacamos a figura carioca de Júlio Pires Porto-Carrero²², Medeiros e Albuquerque e Deodato Moraes que atuaram de forma significativa na produção de textos que destacavam “o valor da teoria psicanalítica para a compreensão do ser humano e dos fenômenos sociais, bem como seu efeito terapêutico para o tratamento da doença mental” (ABRÃO, 2001, p. 69).

Ainda segundo o mesmo autor, entre essas três figuras, adepto de primeira hora, Júlio Pires Porto-Carrero se destaca em relação à implantação da psicanálise no Rio de Janeiro, se dedicando desde 1919 ao estudo do alemão para poder ter acesso às obras de Freud no original e, iniciando em 1923, ainda que de forma silvestre, a aplicação terapêutica do método psicanalítico em sua clínica. Assim, podemos ver que Porto-Carrero antecedeu Durval Marcondes na aplicação terapêutica da psicanálise, não podendo ser afirmado, no entanto, que ele tenha sido também o primeiro a aplicar o método psicanalítico no país. Outro precursor que merece destaque é o médico Arthur Ramos de Araújo Pereira que, convicto do valor da psicanálise para a compreensão da conduta humana, empenhou seus estudos na exploração da obra de Freud articulada à educação. Entretanto,

Se por um lado, o Rio de Janeiro assumiu posição de vanguarda na divulgação das ideias psicanalíticas e nas iniciativas isoladas de aplicação terapêutica do método, por outro, o processo de institucionalização da psicanálise neste estado, ao contrário do ocorrido em São Paulo, concretizou-se de forma bastante lenta. (ABRÃO, 2001, p. 73-74).

A psicanálise silvestre, neste estado, permaneceu até a década de 1929, por basicamente dois fatores, segundo Abrão (2001): um pela falta de iniciativa e interesse dos precursores em se formarem psicanalistas nos moldes da IPA e, posteriormente, pela dificuldade em se recrutar analista didata para o Brasil.

Essa realidade só começou a ser mudada em 1928, quando Durval Marcondes resolve ampliar seu raio de ação, passando a buscar uma articulação com o Rio de Janeiro, não se restringindo somente a São Paulo. Assim, em 1929, começou, no Rio de Janeiro, um movimento de articulação com a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. No entanto, as pretensões de se criar uma sucursal da Sociedade no Rio de Janeiro, com sede no

²² “Nascido em Olinda, Porto-Carrero foi um dos fundadores da psicanálise no Brasil. Com Juliano Moreira, estabeleceu em 1927, no Rio de Janeiro, uma filial da Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP), criada por Durval Marcondes em São Paulo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 594). Porto-Carrero foi o teórico que mais publicou obras sobre a Psicanálise no Brasil durante a década de 1920.

Hospital Nacional de Alienados, presidida por Juliano Moreira²³ e como secretário Porto-Carrero, logo foi extinta em razão do esgotamento e da limitação de suas ações (FACCHINETTI; PONTE, 2003).

Valendo-se do desejo de alguns cariocas em obter a formação analítica, na década de 1940, as discussões sobre a institucionalização no Rio começaram a efervescer. Diante disso, um grupo de jovens psiquiatras liderados por Danilo Perestrello e composto por Maria Alzira Perestrello, Walderedo Ismael de Oliveira e Alcion B. Bahia, insatisfeitos com as orientações do Serviço Nacional de Doença Mental, funda, em 1944, o Centro de Estudos Juliano Moreira (CEJM), visando estudar a teoria freudiana e se formar analista (SAGAWA, 1989). Entretanto, para obter esse título, era preciso atrair para o Rio de Janeiro analistas didatas habilitados pela IPA, que pudessem oferecer essa formação analítica aos cariocas.

Contudo, assim como ocorreu em São Paulo, havia certa dificuldade em se importar analistas para o Brasil, o que obrigou alguns integrantes do Centro de Estudos Juliano Moreira, como Danilo Perestrello, Alcion Baer Bahia e Marialzira Perestrello, a emigrarem, em 1946, para Buenos Aires, a fim de obter a tal formação na Associação Psicanalítica Argentina, que havia se tornado o maior centro formador de psicanalistas da América Latina. Esse fato, somado à impossibilidade de trazer um analista didata para o Rio de Janeiro, levou à desorganização da CEJM e, em seu lugar, o grupo em torno de Arruda Câmara, concebe o Instituto Brasileiro de Psicanálise (IBP), fundado com base nos padrões da IPA, em 1947. Esse novo grupo, formado pelo IBP, prossegue com as tentativas de iniciar uma formação psicanalítica em solo carioca. E, após muitos esforços e em virtude da perseguição vivida na psicanálise europeia pelo movimento nazista, Arruda Câmara consegue trazer para o Rio de Janeiro, em fevereiro de 1948, por intermédio de Jones, o analista Mark Burke²⁴, membro associado da Sociedade Britânica de Psicanálise. Burke logo começa a trabalhar, fazendo

²³ “Nascido em Salvador, Bahia, mas de cultura germânica, Juliano Moreira era um médico negro. Amigo pessoal de Emil Kraepelin, introduziu a sua nosografia das doenças mentais no Brasil, depois de uma viagem à Europa e de se formar em psiquiatria dinâmica. Foi o primeiro, no seu país, a dar às idéias freudianas um lugar importante, primeiro na Bahia e depois no Rio de Janeiro, onde dirigiu o hospital nacional de alienados. Foi também um reformador dos asilos. Humanizou os métodos de tratamento dos doentes mentais, principalmente suprimindo os instrumentos clássicos do confinamento. Não praticou pessoalmente a psicanálise, mas criou em 1928, no Rio de Janeiro, a primeira filial da Sociedade Brasileira de Psicanálise, fundada no ano anterior por Durval Marcondes, em São Paulo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 523).

²⁴ “Judeu nascido na Polônia, Mark Burke emigrou para a Grã-Bretanha para fugir do nazismo e integrou-se à British Psychoanalytical Society (BPS) logo antes da Segunda Guerra Mundial. Fez sua formação didática com James Strachey. Depois de ter sido major no Royal Army Medical Corps, foi enviado por Ernest Jones ao Brasil, com a missão de organizar no Rio de Janeiro uma sociedade psicanalítica de acordo com as normas da International Psychoanalytical Association (IPA). Chegou ao Rio em abril de 1948 e foi assim, doze anos depois de Adelheid Koch, o segundo freudiano europeu a desembarcar no país” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 96).

análise de alguns candidatos e a vivenciar as resistências de aceitação da psicanálise, acusada, muitas vezes, de charlatã (FACCHINETTI; PONTE, 2003).

A presença de Mark Burke no Brasil também foi marcada por contratempos em face da controversa imagem da terapêutica psicanalítica em nosso meio. Conheceu a prisão, durante horas, por denúncia de familiares de uma analisanda, cujos atos de liberação sexual foram interpretados como consequência de sugestões do analista. (MOKREJS, 1993, p. 22).

Apesar dos contratempos, a demanda pela psicanálise crescia rapidamente no Rio de Janeiro, o que fez o IBP requisitar a Jones outro analista. Assim, em dezembro do mesmo ano, chega ao Rio de Janeiro o novo analista didata indicado, o médico Werner Kemper²⁵, membro da Sociedade Britânica de Psicanálise, acompanhado de sua mulher Anna Kattrin Kemper. Também em 1949, os brasileiros que fizeram sua formação oficial na Argentina estavam de volta, formando um grupo, conhecido como o grupo dos argentinos.

No entanto, as associações e direções das análises didáticas conduzidas no Instituto Brasileiro de Psicanálise por Mark Burke e Werner Kemper, bem como as divergências teóricas existentes entre eles, logo resultaram em desavenças. Burke não tolerava o comportamento opressivo de Kemper, e este acusou Burke de ser louco e arrastar os alunos para sua loucura. O conflito entre os dois teve como estopim a nomeação da senhora Anna Kattrin Kemper como analista didata pelo seu marido Werner Kemper. Estes desacordos culminaram, em 1951, em uma crise e rompimento dos membros do IBP em dois grupos. Assim, no ano de 1951, o Rio de Janeiro era sede de três diferentes grupos, todos em busca de reconhecimento pela IPA: o grupo de Mark Burke, o de Werner Kemper e o grupo retornado da Argentina (FACCHINETTI; PONTE, 2003).

Kemper e seus seguidores instituíram o Centro de Estudos Psicanalíticos que, em 1955, passa a ser reconhecido pela IPA como Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro (SPRJ) no XIX Congresso Psicanalítico Internacional, em Genebra (ABRÃO, 2001). Abandonado pelo próprio fundador – que deixa o país em 1953, em razão da incompatibilidade com as condições meteorológicas da cidade, regressando a Londres –, o grupo de Mark Burke procura a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo para dar continuidade à sua formação. Mais tarde, esse grupo junta-se ao grupo que havia retornado

²⁵ “Em 1933, ele fez parte, [...] dos psicoterapeutas alemães que decidiram fazer carreira sob o nazismo, quando a profissão foi proibida a todos os judeus do país. Ernest Jones ratificou essa situação de fato e depois recusou-se, em 1945, a qualquer depuração, mais preocupado com a questão de saber quem no passado fora um bom ou um mau freudiano, quem era adleriano e consequentemente “desviante”, quem tinha um bom currículo etc. Querendo estender o freudismo para além da Europa*, decidiu enviar Werner Kemper para o Brasil a fim de fazer uma nova carreira” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 427).

da Argentina para, então, formarem o Study Group, reconhecido pela IPA em 1957, no Congresso Internacional de Paris. Mais tarde, em 1959, este grupo passou a ser reconhecido como Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (SBPRJ), durante o Congresso Internacional de Copenhague (COIMBRA, 2009).

Longe de constituir unicamente um problema, as divergências decorrentes do processo de formação das Sociedades de Psicanálise no Rio de Janeiro garantiram ao pensamento psicanalítico, produzido neste Estado, grande enriquecimento e diversidade de ideias, uma vez que as duas Sociedades passaram a contar com membros cuja formação psicanalítica havia sido conduzida em diferentes centros, sob influência de várias correntes. (ABRÃO, 2001, p. 78).

Em 1969, após dois anos do retorno de Werner Kemper para a Alemanha, Anna Katrin Kemper, então separada do marido, apesar de ser membro e ocupar uma posição de analista didata na SPRJ, deixa a sociedade por divergências com a chamada linha ortodoxa e, a partir de uma cisão na SPRJ, funda, acompanhada de seu grupo de supervisão, o Instituto Brasileiro de Psicanálise (mais tarde o Instituto Brasileiro de Psicanálise passaria a ser chamado de “Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro” e, em 1978, uma nova cisão gerou o Círculo Brasileiro de Psicanálise). Para tal empreitada a Sra. Katrina ganhou o apoio de Igor Caruzo, um psicanalista do Círculo de Viena que se encontrava no Brasil naquela época (FACCHINETTI; PONTE, 2003).

Como em São Paulo, a década de 1970 e 1980, é marcada por um boom da psicanálise no Rio, em virtude da crescente expansão do atendimento terapêutico em caráter privado e pelo surgimento de uma série de instituições de formação psicanalítica, não vinculadas à IPA. Com a proliferação e concorrência institucional, as sociedades vinculadas à IPA passam a admitir em seu processo de formação, em 1980, candidatos que não possuíam a formação em medicina, ampliando ainda mais a difusão da psicanálise do Rio de Janeiro.

À vista do exposto, a divulgação das ideias psicanalíticas em solo brasileiro teve, inicialmente, caráter descritivo e explicativo, vindo a ter uma ênfase terapêutica somente com os estabelecimentos das Sociedades, que possibilitou “a efetiva consecução de uma formação integral, que comportava tanto a instrução teórica quanto a análise pessoal, possibilitando, com isto, a aplicação terapêutica da psicanálise em toda a sua amplitude”, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo (ABRÃO, 2001, p. 57).

Enquanto a cidade de São Paulo se destacou pelo vanguardismo no âmbito institucional, a cidade do Rio de Janeiro, por sua vez, produziu uma “intensa movimentação psicanalítica caracterizada pela produção de inúmeros textos sobre o assunto, bem como por considerável prática da ‘psicanálise silvestre’” (MOKREJS, 1993, p. 31).

Ultrapassando e desfazendo o limite entre precursores e pioneiros, a relevância de dois médicos psiquiatras para a institucionalização da Psicanálise brasileira tornou-se inquestionável, trata-se de Júlio Pires Porto-Carrero e Durval Bellegarde Marcondes. Porto Carrero foi, indiscutivelmente, o que mais publicou obras sobre a Psicanálise no Brasil durante a década de 1920; Durval Marcondes, formado médico em 1924, deu os passos fundamentais para a criação da primeira Sociedade Brasileira de Psychanalyse e a Revista Brasileira de Psychanalyse. (GOMES, 2014, p. 316).

Descritos os primeiros eventos que balizaram o processo de consolidação do movimento psicanalítico no Rio de Janeiro e São Paulo, temos consciência de que há inúmeras omissões de eventos significativos que marcaram a história do movimento psicanalítico no Brasil, no entanto, a síntese apresentada aqui possui elementos suficientes para fundamentarmos as discussões que conduziremos nos capítulos seguintes.

4 AS PRIMEIRAS ARTICULAÇÕES ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

“Nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da Educação”.
(Freud, 1925).

4.1 Aproximações entre Psicanálise e Educação

A relação entre psicanálise e educação vem de longa data e, no decorrer dos anos, os olhares que uma lança sobre a outra vem se modificando, recebendo novos contornos de acordo com o contexto em que se apresentam. Estudar os aspectos históricos dessa relação torna-se fundamental para poder “entendemos que o modo como originalmente ocorreu a apropriação da psicanálise pelo campo educacional marca a relação entre esses dois campos e fornece-nos elementos para a análise do contexto atual” (LINS, 2009, p. 21-22).

Aproximadamente, o primeiro artigo escrito sobre a relação entre pedagogia e psicanálise foi do psicanalista Sándor Ferenczi, que em 1908 apresentou uma comunicação intitulada *Psicanálise e Pedagogia*, no Congresso de Salzburgo. Neste texto, Ferenczi questiona o caráter repressivo da educação da sua época, sobre a ótica da psicanálise, e reforça sua ideia ao afirmar que a pedagogia peca ao recalcar as emoções e representações do aluno, cultivando a negação das emoções e das ideias. Neste mesmo texto, Ferenczi considera que uma reforma política, influenciada pelas descobertas psicanalíticas, poderia atingir objetivos profiláticos. Acreditava, assim, que a pedagogia de sua época incorria em um dos seus maiores erros ao recalcar as ideias e emoções das crianças quando as obrigava a mentir para si mesmas e a negar o que sabem e o que pensam (FERENCZI, 1908/2011).

No ano seguinte, em 1909, Oscar Pfister, um pedagogo apaixonado pela psicanálise, envia a Freud dois textos, um intitulado *Idéia delirante e suicida dos estudantes*, o outro *Cuidado psicanalítico das almas e pedagogia moral*, fazendo referências a um possível projeto de uma pedagogia que levasse em consideração as descobertas da psicanálise, criando uma nova disciplina denominada Pedanálise. Logo Freud responde a Pfister dizendo que adere a esse projeto de ampliar a psicanálise a outras disciplinas, neste caso, a pedagogia (FILLOUX, 1997).

Quando em 1913, Pfister escreve todo um livro sobre o *Método psicanalítico*, que visa introduzir a psicanálise em seu programa de ensino aos educadores e pastores, Freud redige um Prefácio [...]. Ulteriormente, Pfister publicará sob o título *A*

Psicanálise a serviço dos educadores (1921) várias conferências e Freud não deixará de saudar, em 1926, aquele que “inaugurou” a aplicação da psicanálise à pedagogia em uma carta que lhe envia. (FILLOUX, 1997, p. 8).

Outro entusiasta em torno do tema psicanálise e educação foi o autor Hans Zulliger que, dedicado à análise de crianças, publica em 1921 a obra *A Psicanálise na escola*, e em 1928 o texto *A psicanálise e as novas escolas*, com o intuito de demonstrar como os métodos pedagógicos poderiam ser vivificados pelas contribuições da psicanálise (FILLOUX, 1997).

Além desses autores, podemos citar Aichhorn com o trabalho *Jovens abandonados* (1925), Schuler com *Alunos Problemas*, e os trabalhos pioneiros de Vera Schmidt, no ano de 1921, em Moscou, com educação pré-escolar e a experiência educacional de A. S. Niell, em 1921 (JUSTO, 1985).

Apesar do tema educação e sua relação com a psicanálise não ser um objeto específico de estudo e trabalho científico de Freud²⁶, ao longo da sua obra podemos encontrar alguns momentos²⁷ em que ele pensa e fez menção à educação, apostando na ideia de que a psicanálise pudesse ser aplicada a serviço da sociedade e, principalmente, da educação, uma vez que acreditava no papel profilático desta para evitar o aparecimento da neurose no sujeito (LAJONQUIÈRE, 2010). Assim, desde o início de suas incursões teóricas, o desejo de Freud era de que a psicanálise não ficasse restrita à clínica, como uma especialidade da medicina, mas que pudesse contribuir para diversas esferas da sociedade.

Inicialmente, mais especificamente no ano de 1913/1996g, em *O interesse científico da Psicanálise*, Freud apostava na possibilidade e nas vantagens de uma educação baseada nos conhecimentos psicanalíticos, pois, segundo ele, só é possível educar quem entende a subjetividade das crianças, e por meio da psicanálise é possível conhecer as estruturas e os processos relativos ao pensamento e desenvolvimento infantil. Assim, Freud postulava uma educação capaz de oferecer uma prevenção às neuroses a partir de esclarecimentos sexuais, condenando a repressão da curiosidade infantil e a severidade excessiva contra qualquer atividade sexual (MILLOT, 1987). Freud acreditava que a repressão da sexualidade pela educação severa e convencional poderia levar a criança a recalcar e, posteriormente, extinguir a curiosidade intelectual que é a sua derivada. Desta forma, a educação deveria “escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras” (FREUD, 1913/1996g, p. 191).

²⁶ Ao longo de sua obra, as páginas dedicadas a este tema não ultrapassam 200 páginas.

²⁷ “O interesse científico da Psicanálise” (1913); “Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn” (1925); “Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise” 1932[1933]; “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914); entre outros.

Para Freud, uma educação conduzida pela psicanálise seria vantajosa, pois, ao apresentar ao educador as questões gerais da infância, este poderia conduzir as pulsões indesejáveis para outro rumo, evitando um desenvolvimento adverso. Assim, no texto “Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn” (1925/1996h), Freud salienta que “o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e proteger de se extraviarem” (FREUD, 1925/1996h, p. 307). Desta forma, concluiu que “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança” (FREUD, 1925/1996h, p. 308) e que os dados da psicanálise poderão ser benéficos à educação se os objetivos desta forem garantir o desenvolvimento total do indivíduo.

Contudo, apesar de Freud aludir que a tarefa imediata da educação é inibir e reprimir as pulsões sexuais das crianças de forma não abusiva e excessiva e, sobretudo, conduzir as disposições indesejáveis (pulsões sexuais) para outro rumo, a um alvo não sexual, visando objetos socialmente valorizados, no mesmo texto postula

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, 1925/1996h, p. 307).

Em seu texto “Análise terminável e interminável” (1937), Freud reitera sua afirmação e posiciona a educação junto a mais duas profissões (governar e analisar) que fazem uso do discurso como um dispositivo para laçar e captar o indivíduo, como sendo três tarefas impossíveis de realizar. Assevera que os resultados almejados nessas três profissões sempre deixam a desejar em relação ao ideal pretendido, ou seja, o ponto de chegada nem sempre é o ponto em que o interlocutor pretendeu chegar. São profissões de falta, em que algo falta no seu lugar, já que não se tem controle dos efeitos do que nelas se fala (LAJONQUIÈRE, 2010). O que transmitimos por meio da fala não chega ao outro com a garantia e fidelidade do que falamos. Quando nos pronunciamos, não temos mais controle sobre o que o outro entenderá da mensagem, uma vez que a fala será interpretada das mais diversas formas, tendo seus resultados aquém ou além do pretendido.

Entretanto, quando Freud afirma que educar é uma tarefa impossível, não está se referindo à educação como algo inútil e que deve ser abandonada, mas aponta os limites e entraves da ação educativa, sendo um fato de difícil acontecimento, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento de ação não é tão poderoso como se apostava. Para Freud, a

educação só terá papel primordial no processo de sublimação, que decompõe a pulsão sexual em pulsões parciais não sexuais, dirigindo-se para outros objetos (KUPFER, 1992). Ou seja, desvia o que há na criança de associal e perverso para metas mais importantes, trocando uma meta que é sexual em sua origem, por outra que já não é sexual, mas que mantém o parentesco psíquico com a primeira.

O ponto que interessa ao educador: por seu caráter maleável, proveniente da ausência de objeto e de seu caráter decomponível, a pulsão sexual é passível de se dirigir a outros fins que não os propriamente sexuais: é passível de sublimação.

[...]

Uma ação educativa que se propusesse a desenraizar o “mal” e em que nasce a criança estaria não só fadada ao fracasso como estaria atacando a fonte de um “bem” futuro. (KUPFER, 1992, p. 41-44).

Uma educação que se propusesse a conter as criações e inovações das crianças estaria fadada ao fracasso, pois estaria reprimindo sua forma de expressão. Assim, Freud não propõe uma educação de supressão das pulsões sexuais nas crianças, desenraizando o “mal”, mas propõe sua utilização, sua canalização para outros fins, como valores “superiores”, bens culturais, de produção socialmente útil e aceitável. Sendo assim, para Freud, “o educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – inerente às pulsões sexuais – e as necessidades sociais – a repressão e sublimação dessas pulsões” (KUPFER, 1992, p. 45-46).

Porém, ainda que a educação funcione como um processo de sublimação, ela ainda está fadada ao fracasso, segundo Freud, não conseguindo ter êxito completo, já que a educação exerce o seu poder por meio da palavra, seu discurso dirigido à consciência tenta conduzir o sujeito em uma direção por ela mesma determinada. Da palavra, essa disciplina extrai seu poder de convencimento e de submissão do ouvinte (KUPFER, 1992).

No entanto, a realidade do inconsciente ensina, como já foi dito, que a palavra escapa ao falante. Ao falar, um político ou um educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária aquela que seu eu havia determinado. A palavra com a qual esperava submeter, acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente. (KUPFER, 1992, p. 59).

Freud alude o caráter da impossibilidade da educação, não como algo irrealizável, como já fora colocado, mas indicando a ideia, sobretudo, de algo que não pode ser jamais integralmente alcançado – o controle e o domínio e a direção que estão na base do sistema pedagógico (KUPFER, 1992). Pois, pela educação lidar com o ser humano, estando vinculada a forças pulsionais, torna-se impossível atingir plenamente os objetivos idealmente desejáveis,

gerando, então, o mal-estar na civilização/educação. Assim, “em se tratando de uma impossibilidade estrutural de haver uma satisfação total e prazerosa, Freud não se ilude nunca com uma educação ‘no ponto’ ou ‘adequada’, capaz de não implicar desprazer psíquico” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 54).

No entanto, em 1927/1996f, no texto “Futuro de uma Ilusão”, no qual anuncia a incapacidade humana de alcançar a plena satisfação pulsional, Freud já não se mostrava mais entusiasmado com a ideia de que a Pedagogia Psicanalítica pudesse estar a serviço da prevenção das neuroses, lançando agora a ideia de uma Educação para a Realidade a fim de impedir o sofrimento causado pelas falsas ilusões de uma educação profilática.

“[...] a realidade não seria nem uma ordem social à qual a criança deveria ser adaptada sem ilusões, nem tampouco uma promessa de felicidade. Mas a educação teria, talvez, de prepará-la para enfrentar a impossível conjunção de nosso bem-estar e nossa felicidade” (FILLOUX, 2002, p. 49).

No texto “Análise Terminável e Interminável” (1937/1996d), Freud confessara ter subestimado o efeito preventivo dos esclarecimentos de ordem sexual dados às crianças e acaba renunciando a esta prerrogativa, afirmando que “reformas pedagógicas inspiradas pela psicanálise confirmam que os conflitos psíquicos são inelutáveis e que nenhum método pedagógico pode preservar deles a criança” (MILLOT, 1987, p. 156). Percebeu, então, que mesmo aumentando os conhecimentos sexuais, as crianças continuavam com problemas para superar suas dificuldades.

Finda aqui a tentativa de unir ambas as disciplinas com o intuito de criar uma Pedagogia Psicanalítica, fundamentando, entre outros, por meio de três razões:

O primeiro aspecto verificado foi de que o processo de cura não é aplicável em sala de aula, ou seja, a psicanálise visa que o sujeito fale de suas reminiscências, de suas lembranças, e a pedagogia quer trazer novos conhecimentos e ensinar para o futuro; o segundo aspecto diz respeito ao tratamento dos conteúdos inconscientes, que na pedagogia não pode ocorrer de forma direta, enquanto no tratamento clínico a questão é justamente que o sujeito possa falar e apresentar seu inconsciente; outra consequência é o risco de que a psicanálise passe a legislar sobre o que deveria ser a pedagogia, mas, como Freud mesmo indicou, a psicanálise não tem uma função normativa, ou seja, a terceira dificuldade encontrada é a de que a psicanálise tem um caráter subversivo e a educação um caráter adaptativo. (LINS, 2009, p. 46).

Em “Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise”, de 1932[1933]/1996e, Freud começa a esboçar uma nova forma de contribuição da psicanálise à educação, afirmando que a psicanálise não deve contribuir para a instrumentalização do educador, uma vez que não existe educação analítica no sentido de aplicação dos conceitos e métodos psicanalíticos à

educação. Pois, mesmo que se esclareçam aos pedagogos os mecanismos psíquicos que fundamentam o processo educacional, tal conhecimento não irá aumentar o domínio deste sobre os processos psíquicos da criança. Além disso, estabelece a distinção entre a psicanálise e a educação, uma vez que, enquanto a segunda tem a função adaptativa do indivíduo à ordem social, a primeira não apresenta caráter adaptativo, tendo influências sobre o psiquismo do educador e sobre sua relação com a criança.

Assim, como bem afirma Millot (1987), a psicanálise não pode servir ou interessar à educação, salvo no próprio campo da psicanálise, ou seja, pela psicanálise do educador e da criança. Revelando ao educador os princípios de seu poder e, ao mesmo tempo, mostrando-lhe seus erros, de modo que estes, havendo tomado consciência dos malefícios de sua própria educação, “darão então mostras de mais compreensão frente às crianças e lhes pouparão de muitas provações que eles mesmos sofreram” (FREUD, 1932[1933]/1996e, p. 197); bem como intervindo na criança a fim de “corrigir” os efeitos muitas vezes nefastos da educação.

Entre o ano de 1926 e 1937, vale destacar que, Paul Federn e Herinch Meng, a par das reflexões freudianas em torno do tema psicanálise e educação, fundam a *Revista de Pedagogia Psicanalítica* que reuniu vários textos de célebres psicanalistas em torno deste assunto (MOKREJS, 2000).

Apesar das significativas contribuições de Freud supracitadas, as principais autoras que se empenharam verdadeiramente na elaboração das primeiras formulações teóricas para promover a aproximação entre psicanálise e educação infantil, na primeira metade do século XX, foram Melanie Klein e Anna Freud. Os seus trabalhos pioneiros, inicialmente, defendiam a ideia de que os conceitos psicanalíticos deveriam ser divulgados aos pais e professores para que eles pudessem, à luz dos ensinamentos de Freud, adotar uma atitude menos repressora, evitando, assim, o aparecimento de sintomas neuróticos nas crianças (ABRÃO, 2001).

Apesar de as referidas autoras versarem sobre a relação entre psicanálise e educação, elas seguiam pontos de vista absolutamente opostos sobre as relações entre análise de crianças e educação.

Para conduzir a uma análise satisfatória e uma relação puramente analítica com a criança, Anna Freud acreditava que era necessário modificar a técnica psicanalítica clássica associando-a a medidas pedagógicas, uma vez que a criança chega para a análise em condições diferentes do adulto em razão de sua imaturidade, dependência aos pais e pelo fato de não possuir consciência da sua enfermidade, não se engajando espontaneamente no tratamento. Assim, de acordo com Anna Freud, cada analista deveria ser um educador e, antes de se iniciar um trabalho analítico, a criança precisaria passar por um período preparatório

para o tratamento, para aceitar as suas dificuldades, uma vez que não tinha consciência de sua “patologia” e o desejo de curar-se. No entanto, essa ideia de período preparatório para análise é abandonada por Anna Freud anos mais tarde. A psicanalista defendia, também, a ideia de que a criança não tinha capacidade de manifestar uma neurose de transferência com o analista, por ainda estar ligada aos primeiros objetos de amor e que o Complexo de Édipo desta criança não deveria ser examinado de forma pormenorizada, preservando a sua relação com os pais (FREUD, 1926-1927/1971).

Melanie Klein (1996), por sua vez, apesar das primeiras iniciativas de realizar uma educação psicanalítica com seu filho Erik, desconsidera qualquer orientação pedagógica, sustentando que apenas os meios analíticos permitem instaurar uma situação analítica. Para Melanie Klein, no contexto da sessão, é preciso liberar na criança as atividades fantasmáticas, mediante atividades lúdicas, uma vez que elas fornecem o “material” analítico que, na criança, substitui as associações livres dos adultos. Segundo Klein (1996, p. 66), “nenhum tipo de educação prescinde de algum auxílio analítico, pois a análise oferece uma assistência valiosa, cujos efeitos, do ponto de vista profilático, são ainda incalculáveis”. Defendia, também, ao contrário de Anna Freud, que era “possível e até mesmo salutar investigar a fundo o complexo de Édipo” (KLEIN, 1996, p. 167), não havendo a necessidade de impor nenhuma restrição à análise de crianças seja na profundidade em que deve penetrar seja no método utilizado.

Com o tempo, no entanto, Anna Freud e Melanie Klein acabam direcionando o seu olhar para a psicanálise de crianças, e não mais para um trabalho educativo, pois suas tentativas de promover uma educação psicanalítica com medidas profiláticas ao aparecimento da neurose, assim como as de Freud, haviam fracassado. No entanto, ainda que os trabalhos de Anna Freud, Melanie Klein e outros pioneiros “não tenha alcançado uma projeção equivalente à expansão da psicanálise em outros setores, foram suficientes para fomentar continuamente a preocupação de alguns psicanalistas com a educação e, no sentido inverso, atrair a atenção dos pedagogos para a psicanálise” (JUSTO, 1985, p. 63).

Posteriormente, por volta de 1970, quando na França os debates sobre a relação da psicanálise com a educação começaram a ser retomadas, outros psicanalistas voltaram a enveredar sobre esse tema, trazendo suas contribuições. Entre esses autores que influenciaram o curso das pesquisas no Brasil sobre o assunto estão: Maud Manonni, Françoise Dolto e Catherine Millot.

As duas primeiras, além de contribuírem com a clínica das crianças pequenas e gravemente perturbadas, também tiveram envolvidas com projetos de instituições

que tinham certo teor educativo e pretendiam traçar reflexões sobre as relações entre adultos e crianças. E Millot, por outro lado, tornou-se, especialmente no Brasil, uma referência sobre o tema da psicanálise e educação. (LINS, 2009, p. 46).

Essas três autoras marcaram a forma como a psicanálise se inscreveu na educação, depois dos anos 70, no Brasil, época em que muitos psicanalistas brasileiros, bebendo dessas fontes, extraíram sua forma de pensar e atuar. Entre os trabalhos significativos dessas autoras que marcaram e ainda marcam o desenvolvimento da psicanálise de crianças articulada à educação no Brasil, temos: *Freud, Antipedagogo* (MILLOT, 1987); *Educação Impossível* (MANNONI, 1988); *Os caminhos da Educação* (DOLTO, 1989); entre outros.

4.2 As Primeiras Articulações entre Psicanálise e Educação no Brasil

Apesar de a psicanálise ter sido divulgada e trazida para o Brasil, entre outros profissionais, pelas mãos dos psiquiatras, não foi pela via terapêutica, como um método clínico que essa teoria foi difundida em territórios nacionais, mas como um construto teórico destinado a responder sobre as práticas sociais aplicadas a diferentes áreas do conhecimento, com efeito, a educação. Assim, “um meio bastante fecundo, por meio do qual muitas ideias sobre psicanálise foram vinculadas no Brasil, foi a educação, possibilitando que as formulações psicanalíticas de crianças pudessem ganhar expressão” (ABRÃO, 2001, p. 111).

Analisando os estudos de Abrão, podemos observar que ele identificou dois períodos históricos distintos nos quais a influência da teoria psicanalítica esteve presente no meio educacional brasileiro, na primeira metade do século XX. A primeira fase foi caracterizada por ele como um período de divulgação da teoria psicanalítica junto aos educadores, na década de 1920 até meados de 1930; e a segunda fase foi marcada pela aplicação da psicanálise à higiene mental escolar, a partir da segunda metade da década de 1930 até 1950.

A primeira publicação brasileira fazendo referências a uma possível aliança entre a psicanálise e a educação no Brasil ocorreu em 1927, com o importante livro *Psychanalyse na Educação*, de Deodato de Moraes. Segundo Abrão (2001), esta obra pode ser considerada a primeira publicação psicanalítica voltada inteiramente à criança. Ainda de acordo com o referido autor, este livro não tinha o intuito de aplicar a teoria psicanalítica no contexto escolar, mas de familiarizar os professores com os principais conceitos psicanalíticos.

Outro autor que dedicou uma parte de seus escritos à relação psicanálise e educação foi Julio Pires Porto-Carrero, que introduziu os professores nas obras freudianas acreditando que eles tinham a incumbência de moldar a mente da criança garantindo-lhes uma formação

de desenvolvimento saudável. Aponta, ainda, de modo superficial, as interferências das primeiras fases do desenvolvimento psicosssexual na educação da criança e na escola. Assim, já observamos nos trabalhos de Porto-Carrero uma ação profilática prevista nos temas da higiene mental e um olhar para a questão da transferência na relação professor-aluno (ABRÃO, 2001).

Arthur Ramos foi outro entusiasta da psicanálise que invocou os conhecimentos de Freud na educação. No entanto, diferentemente dos demais autores mencionados anteriormente, Ramos teve o mérito de migrar do campo da retórica para a prática. Em 1934, publica o livro *Educação e Psychanalyse* com o objetivo de divulgar a teoria psicanalítica e apresentar alguns resultados de suas investigações sobre as contribuições da psicanálise à pedagogia. Baseando-se na teoria desenvolvida por Pfister sobre a Pedanálise, Ramos defende a aplicação de alguns métodos na educação, no qual os professores, instrumentados pela formação em psicanálise, poderiam atender os casos de menor gravidade. Nesta mesma obra, argumentava também que a abordagem psicanalítica não se tratava de um “novo método de ensino que vise substituir aqueles já existentes, ao contrário, a teoria freudiana aplicada à educação tem por objetivo auxiliar na resolução daqueles problemas que interfiram no processo educacional” (ABRÃO, 2008, p. 40).

Em *A criança problema* de 1939, Arthur Ramos amplia a sua visão, não se restringindo à mera divulgação teórica dos conhecimentos freudianos, mas já se arrisca ao propor possíveis aplicações da teoria, caminhando para a prática. Neste livro, Ramos introduz uma distinção importante e inovadora para época sobre a concepção de normalidade e anormalidade, apresentando

Um novo conceito de ajustamento da criança que revelava inaptações de conduta no meio escolar e criticava ações discriminatórias que atribuíssem o rotulo de anormalidade a certas condutas. Sempre tinha em vista as influências familiares e sociais da criança para o levantamento diagnóstico, por isso, nesse livro, a primeira parte é dedicada ao tema das causas dos problemas na infância, em seus aspectos da herança familiar e do ambiente social. (LINS, 2009, p. 26).

Por meio dessa distinção, Ramos percebeu que 90% das crianças classificadas como anormais, na verdade, pertenciam ao rol de crianças com problemas em diferentes aspectos da vida, como escolar e familiar. Estabeleceu, assim, a diferença entre crianças com déficit intelectual e crianças com problemas emocionais, ressaltando a interferência dos fatores emocionais na produção intelectual do aprendiz e o quanto o “meio social” é responsável pelas dificuldades dos escolares.

A nossa experiência, no exame dos escolares “difíceis” mostrou que havia necessidade de inverter os dados clássicos da criança chamada “anormal”. Esta denominação – imprópria em todos os sentidos – englobava o grosso das crianças que por várias razões não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade, em paralelo com os outros companheiros, os “normais”.

[...]

Logo se verificou que uma enorme percentagem de crianças classificadas como “anormais”, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a ação de causas extrínsecas. (RAMOS, 1939, p. 13-18).

Como podemos observar, havia uma inexistência de definição do que viria a ser uma prática educacional inspirada pelos princípios psicanalíticos propriamente ditos. Havendo mais uma divulgação dos conceitos e conhecimentos produzidos pela psicanálise, sem, no entanto, deixar claro como estes princípios poderiam ser convertidos em uma prática educacional efetiva. “Em suma, o que a psicanálise introduz na pedagogia se resume a um liberalismo que não pode pretender adquirir o *status* de verdadeira ‘reforma’ educativa” (MILLOT, 1987, p. 144).

A iniciativa de alguns autores nacionais de tomar a psicanálise como referência no auxílio à discussão das questões educacionais encontrava-se em consonância com o momento histórico da época, em que saberes sobre a infância ampliam-se, e a criança “desadaptada” ou “difícil” passa a ser estudada e olhada em seu aspecto amplo. Essa situação forneceu subsídios para sustentar o surgimento de uma nova filosofia educacional na década de 1930, que ficou conhecida como “Escola Nova” ou “Escola Progressista”. Esta nova filosofia, que aparece como uma opção ou mesmo uma oposição ao ensino tradicional até então vigente, partia do princípio de que a escola deveria funcionar como um instrumento para a edificação da sociedade, valorizando as características pessoais de cada um. Assim, sob esta nova ótica, a criança deixa de ser considerada como um adulto em miniatura, e passa a ser considerada um ser em desenvolvimento com características e necessidades diferentes do adulto, de forma que a sua singularidade e peculiaridade deveriam ser consideradas durante a elaboração e a execução das atividades pedagógicas (MILLOT, 1987).

Tal condição de reforma das bases filosóficas da educação favoreceu a disseminação das ideias psicanalíticas no meio educacional, uma vez que “dispunha de um arcabouço teórico bastante sedimentado e relativo ao desenvolvimento do psiquismo infantil, às relações interpessoais e aos problemas emocionais da criança, que davam sustentação à filosofia da ‘Escola Nova’” (ABRÃO, 2006, p. 6).

Vale destacar que, nessa época, por volta da década de 1920 e 1930, começava a borbulhar no discurso médico brasileiro a concepção higienista²⁸, o que acabou colaborando para a psicanálise funcionar como uma solução científica ideal para um projeto pedagógico moderno com finalidades adaptativas, desenvolvimentistas e normativas.

Essa geração de médicos tem como missão o estabelecimento de medidas profiláticas com vistas a corrigir os “defeitos”, garantir uma “procriação sadia” e formar uma “boa geração” de brasileiros, capaz de “enobrecer” o futuro da nação.

[...]

Como é sabido, durante esse período o problema da educação nacional ocupa um lugar privilegiado entre as prioridades da administração republicana, mobilizando os mais importantes intelectuais do país que, seguindo a ótica dos médicos, consideram a “ignorância do povo brasileiro” como um das mais graves “doenças sociais” e uma das causas do “atraso” dessa sociedade com relação ao mundo “civilizado”, para utilizarmos as expressões da época. (OLIVEIRA, 2002b, p. 138-139).

Assim, inscrita no discurso médico da época, a psicanálise passa a ser convocada pela educação como uma ciência habilitada a fornecer “[...] os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um lugar capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo” (CUNHA, 1995, p. 41). Desta forma, a psicanálise, que deveria encontrar espaço para auxiliar tanto para a compreensão do desenvolvimento emocional como na resolução das dificuldades escolares que barravam as crianças de expressarem suas potencialidades, na verdade, acabou servindo, nesta época, como mais uma teoria a serviço da psicologização da educação, sendo incorporada ao discurso médico higienista. Essa nova visão da Escola Nova, somada aos conhecimentos psicanalíticos, passa a interpretar os problemas manifestados pelas crianças, não mais como uma expressão de “anormalidade” ou de inaptidão, e sim com base em outra perspectiva pautada no ambiente sociofamiliar do sujeito infantil (CORRÊA, 2011).

Nessa perspectiva, “o espaço ‘psi’, que se estrutura no Brasil nos anos 30, 40 e 50, é feito em cima do tratamento de crianças ‘problemas’, crianças com ‘dificuldades’ de aprendizagem e/ou emocionais” (COIMBRA, 2009, p. 64). Essa nova perspectiva, de acordo com Abrão (2001), proporcionou o surgimento da psicanálise de crianças associada à higiene mental e à inclusão de preceitos psicanalíticos na assistência ao escolar deficitário de caráter profilático.

²⁸ Os chamados higienistas “identificavam a raça brasileira como inferior, e foi essa ideia de inferioridade que trouxe para o discurso médico a concepção de que seriam necessárias medidas profiláticas – a serem desenvolvidas por ações educativas que pudessem propiciar que a população brasileira evoluísse e deixasse de ser ignorante e atrasada em relação à Europa. A missão da classe médica, portanto, era a de desenvolver um programa de educação sexual para a procriação de uma geração de brasileiros sadios” (LINS, 2009, p. 28).

Ainda segundo Abrão (2001), o movimento de Higiene Mental no Brasil teve como enfoque político e eugenista a “purificação da raça” e, por intermédio das escolas primárias, prestar atendimento às crianças que necessitavam de intervenção psicológica, a fim de prevenir o aparecimento de possíveis desvios de caráter na vida adulta.

Os ideais do movimento de higiene mental estavam em consonância com os ideais do movimento de renovação da educação escolar apresentados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Chegamos, assim, como bem expôs Abrão (2006, p. 5), a um segundo período, “que se caracterizou pela aplicação dos conhecimentos relativos à psicanálise de crianças à higiene mental escolar, por intermédio de Clínicas de Orientação Infantil que prestavam assistência ao escolar deficitário”.

Assim, por intermédio do movimento higienista, cujo foco principal era a assistência à prevenção da doença mental, melhoria do nível de saúde mental coletivo e amparo às crianças que manifestassem problemas de conduta ou personalidade, foram criadas as clínicas de orientação infantil do Rio de Janeiro e de São Paulo. A clínica de orientação infantil do Rio de Janeiro denominada Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, foi criada em 1934 sob a liderança de Arthur Ramos; e a Seção de Higiene Mental Escolar de São Paulo, coordenada por Durval Marcondes, foi criada, posteriormente, em 1938. Podemos encontrar, nessas instituições, o início de uma prática clínica infantil inspirada em princípios psicanalíticos fortemente vinculados à educação. “Esse gênero de clínica constitui a unidade básica de combate na higiene mental, de acordo com o conceito moderno de que a infância é o ‘momento estratégico’ na luta contra as psicopatias” (MARCONDES, 1946, p. 43-44).

As clínicas de orientação infantil eram compostas por uma equipe multidisciplinar que integrava médico internista, psicólogos, médico psiquiatra e visitadora psicanalista/psiquiátrica ou, como era chamada no Rio, educadora sanitária. Contudo, enquanto a educadora sanitária do Rio de Janeiro cuidava do controle das normas de higiene nos lares dos alunos, a visitadora psiquiátrica, por sua vez, era encarregada de avaliar e investigar o modo de vida que a criança-problema tinha em sua casa, analisando seu universo familiar. Cabe ressaltar, aqui, que essa prática desenvolvida pela visitadora, fundou a profissão e a atividade do psicólogo no Brasil, que foi implantada em 1930 e ganhou destaque em 1950 com as Clínicas de Orientação Infantil - COI (LINS, 2009).

O objetivo dessas clínicas era fornecer o ajustamento ao escolar deficitário, por intermédio de avaliação diagnóstica, intervenções ambientais e orientação a pais e professores, atuando mais no sentido da prevenção da doença mental do que na remissão de distúrbios já instaurados, não tendo, assim, nenhuma intenção de realizar uma abordagem

terapêutica. As clínicas também tinham como objetivo a formação de professor e educação do público mediante divulgação de informações por meio de jornais e rádios, além de orientação aos pais por intermédio do programa educativo transportado ao lar (ABRÃO, 2001).

Ramos queria que se configurasse um trabalho de cooperação entre escola e pais e, assim, propôs a criação dos Círculos de pais e mães. O objetivo dos Círculos era o de que os pais pudessem colaborar com o Instituto de Higiene Mental no sentido da eliminação dos “maus hábitos” da primeira e segunda infância. (LINS, 2009, p. 36).

Assim, essas clínicas tinham por fundamento priorizar a atuação junto à família e a escola, enfatizando o meio no qual a criança estava inserida, e apenas secundariamente realizava intervenção direta junto à criança. O fundamento da clínica de orientação infantil era a realização de um estudo múltiplo do caso-problema, pois se acreditava que a causa do problema de desajustamento poderia residir no plano anatomo-fisiológico, no plano psicológico, no plano social, ou ainda em todos eles. Desse modo, admitia a possibilidade de existência de múltiplos agentes causais presentes na trama etiológica do distúrbio (MARCONDES, 1946).

Apesar dos esforços para migrar do campo da retórica para o campo da prática, a natureza dos atendimentos oferecidos às crianças com dificuldades pelas clínicas de orientação infantil ainda não atribuía à psicanálise um estatuto terapêutico, uma vez que suas intervenções focavam mais no caráter diagnóstico e profilático, deixando de lado a função terapêutica. Desta forma, podemos observar que as intervenções realizadas, ainda muito persuadidas pelas propostas higienistas, se destinavam a promover o ajustamento do aluno na escola, em detrimento da compreensão subjetiva da criança, dando continuidade à ordem vigente que procurava adequar o indivíduo de acordo com as proposições higienistas: prevenção, correção e adaptação da “criança-problema” ao seu meio.

Lins (2009) pontua alguns fatores que contribuíram para que a psicanálise fosse vista, neste período, com um caráter adaptativo: 1 - leitura incompleta da obra de Freud; 2 - más traduções de suas obras; e 3 - a forte influência do pensamento diagnóstico, preventivo e adaptativo da época. Portanto, nesta época, a relação entre psicanálise e educação não se enquadrava em um casamento, mas em um ajustamento, servindo de muletas para a escola se escorar, “já que a psicanálise aí exercida não invade os limites escolares, isso por que não se observa aí a ação da psicanálise sob a classe toda, nem sobre a relação do professor com o aluno difícil, e tampouco sobre os métodos pedagógicos propriamente ditos” (KUPFER, 1992, p. 69).

No entanto, apesar de ser frágil essa relação entre a psicanálise e a educação, neste período, muito em decorrência da concepção das práticas higienistas vigentes da época, que ressaltava a finalidade adaptativa

Tanto as versões da Clínica de Higiene Mental paulista quanto as da carioca assumiram grande importância para o atendimento inspirado na psicanálise de crianças no Brasil, para a origem da psicopedagogia na escola brasileira e ainda para a relação entre psicanálise e instituição. Além disso, esses serviços passaram a rever a concepção de criança “anormal” que vigorava até aquele período, uma vez que, a partir das discussões que Ramos propunha, passou-se a diferenciar a criança deficiente da “criança-problema. (LINS, 2009, p. 40).

No Rio de Janeiro, esse trabalho se extinguiu em 1939, e, em São Paulo, no ano de 1974, deixando como herança para as famílias uma leitura psicanalítica de reeducação e orientação para uma boa educação mediante o estabelecimento de uma nova conduta com os filhos; e para a escola deixa a impressão de que cabe à psicanálise a função de prevenir e corrigir as questões educativas. Assim, vemos que a psicanálise assumiu para si muitas responsabilidades, e acabou se perdendo em relação à sua real função, ou melhor, não tendo claro qual sua função mediante as demandas sociais emergentes, acabou respondendo ao lugar ofertado a ela para a tarefa preventiva das doenças mentais no âmbito da educação escolar e familiar.

5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

“Finalmente, é a prática que constitui a única continuidade do passado ao presente, ou, inversamente, a maneira como o presente explica o passado [...]. Pensar o passado contra o presente, resistir ao presente, não para um retorno, mas em favor, espero, de um tempo que virá, como dizia Nietzsche”.

(Deleuze, 1988)

Pretendemos, neste capítulo, apresentar o percurso metodológico que embasa o presente trabalho, recorrendo, assim, à exposição dos argumentos que justificam a realização desta pesquisa, indicando sua relevância e sua importância, e, na sequência, apresentar os objetivos e o plano metodológico que norteará a pesquisa, desde a coleta de dados até a análise dos resultados.

5.1 Justificativa

Muito se tem debatido sobre as possíveis articulações entre psicanálise e educação, seja no âmbito da psicanálise seja no da própria educação. Por esta razão, a cada dia, faz-se necessário pensar no atravessamento da psicanálise na educação, visando à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino brasileiro, partindo da ideia de que um ato educativo só é possível se compreendido em sua amplitude, considerando suas várias dimensões, entre elas, as subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais. Obviamente, não se trata aqui de aplicar a psicanálise à educação, ou seja, aplicar os conhecimentos e teorias da psicanálise ao campo social, mas de utilizar o saber desta, suas teorias e experiências, como mediadores para contribuir com algumas questões emergentes no campo educativo, visando produzir novos conhecimentos neste campo, especialmente sobre as posições subjetivas do professor e do aluno diante do conhecimento (ALMEIDA, 2002). Assim, Melanie Klein (1921/1996, p. 68) alerta:

Ainda que reconhecemos a necessidade de introduzir a psicanálise na educação da criança, isso não significa deixar de lado princípios educacionais que até agora se mostraram eficientes e são aprovados de forma geral. A psicanálise agiria apenas como um auxiliar para a educação – como um complemento – deixando intocados os fundamentos que até hoje são considerados corretos.

Com o atravessamento da psicanálise na educação, muitos autores contemporâneos passaram a problematizar e questionar as consequências do encontro dessas duas áreas de

conhecimento que, muitas vezes, acabam acontecendo de uma forma banal, sem nenhuma reflexão mais profunda. Assim, Lajonquière (1997, p. 28) denuncia:

O cotidiano escolar acabou sendo, de direito e de fato, psicologizado. Por um lado, a cena educativa foi sendo ocupada, cada vez mais, por aqueles que, a princípio, foram cogitados apenas como extras ou para-educativos. Como sabemos, esses especialistas, detentores de uma certa cultura psi, são, hoje, os que, avaliando, prognosticando, justificando os insucessos educativos, roubaram o papel do educador de outrora.

Cabe salientarmos que, atualmente, no espaço pedagógico, verifica-se um movimento/processo que Lajonquière, já em 1999, denominou de “psicologização da reflexão pedagógica moderna, ou seja, uma constante (psico)pedagogização das experiências educativas” (p. 25), que leva os educadores a justificarem como sendo de origem “psicológica” tudo o que permeia a vida das crianças no contexto escolar. Há certo “justificacionismo psicológico: tudo que acontece na vida junto às crianças – seja em casa, seja na escola – é decifrado e justificado graças a uma hermenêutica psico-sócio-lógica qualquer” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 62). Sendo assim, os problemas de aprendizagem são justificados ora pela falta de adequação da “prática pedagógica”, ora pela insuficiência do “método de ensino utilizado”, bem como pelos déficits de atenção e hiperatividade. Utilizam a condição histórico-social, as capacidades maturacionais não desenvolvidas e as diversas técnicas e manuais “*psis*”, para dar uma explicação plausível a tudo, em uma frustrada e descontrolada tentativa de impedir o desejo que anima a vida e norteia a educação.

A resistência do aluno, longe de causar abalos ao discurso pedagógico, pontuando lacunas denunciadoras da insuficiência deste saber, foi deslocada para a exterioridade do campo, pela via da nomeação de impossibilidades constitucionais desses alunos. Independentemente de serem de ordem orgânica ou psíquica a desresponsabilização da escola se efetiva na medida em que a resistência à aprendizagem era considerada sinal de doença, portanto, fora da alçada escolar. (VORCARO, 1999, p. 156).

Assim, a psicanálise não pode ser considerada a salvação para todos os problemas e assumir o papel da educação, mas pode auxiliar no conhecimento do funcionamento inconsciente dos sujeitos envolvidos nesse processo. Portanto, faz-se necessário pensar com mais cuidado o atravessamento da psicanálise na educação de modo que um conhecimento não obstrua e tampone os conhecimentos e princípios da outra ciência.

Como mostramos ao longo do texto, no cenário de produções brasileiras, há uma avalanche de estudos e discussões voltados para a aplicação dos conceitos ou para o encontro

das teorias psicanalíticas com o campo da educação. No entanto, segundo Jorge Abrão (2001), existem poucas pesquisas que abordam por um viés histórico as influências da psicanálise no contexto educacional, sobretudo na segunda metade do século XX.

Apesar das produções teóricas relativas à educação e psicanálise existirem de longa data, tendo o seu início nas obras de Freud, as únicas publicação que indiretamente retomam e esquadriham por uma vertente histórica o percurso da relação desses dois campos no Brasil são as obras de Marialzira Perestrello – *Encontros: psicanálise &* (1992) –, de Elizabeth Mokrejs – *A Psicanálise no Brasil* (1993) –, e, mais recentemente, o livro de Jorge Luís Ferreira Abrão – *A História de Crianças no Brasil* (2001) – e o texto “A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980” (2010) de Kupfer et al., que faz, na verdade, um levantamento bibliográfico de teses, textos, artigos e livros de produções brasileiras no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980, e não um levantamento histórico, como propomos neste estudo.

No entanto, as obras supracitadas, exceto o texto de Kupfer, documentam a história da relação entre psicanálise e educação, tanto na Europa como no Brasil, da década de vinte até a década de cinquenta, não havendo no período de 1950 a 1980 publicações que documentem a história desta relação. Ratificando a afirmação de autores como Elizabeth Spillius (citada por Abrão, 2001) e Kupfer et al. (2010), de que a psicanálise e a educação viveram um período bastante promissor até o início da década de 1950, experimentando, após essa fase, um momento de maior estagnação, perdendo a aceleração e o seu entusiasmo inicial. Assim, “desde que Freud fez ver a seus contemporâneos de 1937, em *Análise terminável e interminável*, os limites de uma aplicação da psicanálise à educação, o campo dessas articulações conheceu uma retração significativa de quatro décadas” (KUPFER et al., 2010, p. 286). Ressurgindo o entusiasmo de novas e intensas publicações a partir da década de 80, quando “Mokrej (1986) escreveu seu doutorado sobre a divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil, dando atenção às contribuições da psicanálise para a educação, e publicou em 1993 um livro sobre a psicanálise no Brasil” (KUPFER et al., 2010, p. 286).

Não há outros estudos, portanto, que sistematizassem, a partir da década de cinquenta, a relação entre esses dois campos, por uma vertente histórica e que pontuassem como esses trabalhos serviram de base para as produções atuais. Diante desta constatação, de escassez de produção histórica acerca deste tema, entre a década de 1950 e 1980, no Brasil, torna-se oportuna, e mesmo necessária, a realização de uma investigação histórica para compreender os efeitos exercidos pela psicanálise junto à educação brasileira, a partir da década de 1950, destacando as repercussões dessas ideias na sedimentação das práticas contemporâneas, pois,

ainda que a produção seja escassa, ela não é inexistente. Assim, conforme destaca Lins (2009), a importância dada aos aspectos históricos dessa relação justifica-se na medida em que o modo como ocorreu a apropriação da psicanálise pela educação marca a relação entre esses dois campos e fornece elementos para a análise do contexto da educação atual.

Desta forma, o benefício de se fazer este estudo historiográfico se sustenta no princípio de que, ao resgatar a história da relação entre esses dois campos, no período de 1950 a 2000, em que houve uma oscilação de produções em razão do contexto vivido, teremos subsídios para compreender os fenômenos relativos da atualidade e, quiçá, propor novos parâmetros que servirão como referência para trabalhos futuros. Uma vez que os trabalhos desenvolvidos até a década de cinquenta repercutiram e proporcionaram novas práticas de atuação na contemporaneidade, como o trabalho realizado por Kupfer e colaboradores na Associação Lugar de Vida, onde há mais de duas décadas vêm acumulando experiências e produções no campo das conexões entre a psicanálise e a educação, desenvolvendo a prática da Educação Terapêutica, uma “concepção teórico-clínica que propõe um atendimento clínico educacional e psicanalítico” às crianças autistas e psicóticas (KUPFER; PINTO, 2010, p. 12). O Lugar de Vida é, nesse contexto, uma instituição que possui um campo fértil de pesquisas sobre o autismo e a psicose, fiel ao campo das articulações psicanálise-educação.

Outro dispositivo que vem pensando e sedimentando a sua prática na educação é o Grupo Ponte que, preocupado com a questão da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, “ajuda os pais a escolher a escola mais adequada para o filho, bem como a refletir com os educadores sobre alternativas de trabalho com a criança, tendo a psicanálise como referência ética e teórica” (ASSALI et al., 2010, p. 248).

Assim, como demonstramos acima, a relevância de se fazer um estudo histórico sobre a relação entre psicanálise e educação se sustenta na medida em que existem práticas contemporâneas que passaram a problematizar as consequências do encontro dessas duas áreas de conhecimento, com o intuito de produzir novos saberes.

5.2 Objetivos

Considerando os fundamentos e justificativas apresentados anteriormente, descrevemos, a seguir, os objetivos da presente pesquisa.

5.2.1 Objetivo Geral

Investigar a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro, a partir da segunda metade do século XX (1950 a 2000), por intermédio das publicações em periódicos nacionais.

5.2.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender as transformações e ampliações na relação entre psicanálise e educação ao longo dos anos.
- b) Realizar um levantamento do contexto histórico da década de 1950 a 2000, a fim de compreender a escassez de produção de trabalhos voltados para a psicanálise e educação neste momento histórico.
- c) Entender a influência e as reverberações históricas das produções brasileiras entre psicanálise e educação ao longo dos anos no contexto atual.

5.3 Método

Nas duas últimas décadas, tem crescido o número de trabalhos que se dedicam à pesquisa da historiografia da psicanálise no Brasil, fruto do reconhecimento da sua importância para a compreensão dos desígnios atuais da prática psicanalítica. Com base nestes trabalhos, a presente pesquisa será estruturada de forma a elucidar a evolução histórica da relação entre psicanálise e educação, campos estes conceituais e circunscritos em um contexto histórico-social determinado de tal forma que os fundamentos históricos que o subsidiam inserem-se dentro do campo da historiografia da psicanálise.

A historiografia da psicanálise é um campo teórico-metodológico que fundamenta as investigações relativas à história da psicanálise, contribuindo para o desenvolvimento desta ciência. “A forma como a psicanálise constituiu-se enquanto um campo de conhecimento sobre a psique humana e a maneira pela qual foi inserida no universo da ciência apresentam singularidades que devem ser consideradas em uma investigação de caráter histórico” (ABRÃO, 2007, p. 7).

Segundo Abrão (2012), existem quatro tipos de abordagens distintas, empregados na reconstrução histórica da teoria psicanalítica, a saber: Abordagem Descritiva; Abordagem Contextual; Abordagem Interpretativa; e Abordagem Epistemológica.

A Abordagem Descritiva é a mais antiga investigação histórica em psicanálise que sustenta a sua iniciativa em identificar e descrever fatos e acontecimentos relevantes para o desenvolvimento da psicanálise em um período cronológico ou região delimitada. “Trata-se, portanto, de uma abordagem que enfatiza a periodização de acontecimentos, a descrição pormenorizada dos eventos e a nomeação de personagens que marcaram a evolução do movimento psicanalítico” (ABRÃO, 2007, p. 8-9). Esta abordagem traz uma proximidade com os acontecimentos, garantindo uma riqueza de detalhes, no entanto, não permite uma análise crítica.

Uma vez realizada e esgotada a etapa da descrição dos fatos e acontecimentos relevantes à história da psicanálise, é então realizada uma análise mais apurada dos dados coletados – correspondente à Abordagem Contextual – “de forma a ampliar a compreensão de passagens históricas, esboçando novos ângulos de interpretação dos dados já existentes” (ABRÃO, 2007, p. 9). Assim, há uma integração entre a descrição dos acontecimentos com uma análise do contexto social e cultural no qual a psicanálise se desenvolveu, delegando aos fatos históricos uma nova interpretação e não ficando restrito ao caráter informativo. Desta forma, o enfoque metodológico desta abordagem “migra de um procedimento endógeno, pautado na análise dos acontecimentos que marcaram a história da psicanálise por si mesma, para um procedimento exógeno, que busca estabelecer linhas de relação entre a psicanálise e os demais campos do saber” (ABRÃO, 2007, p. 10).

A Abordagem Interpretativa, por sua vez, além de inserir os acontecimentos que marcaram a história da psicanálise no contexto científico, cultural e social, como o faz a abordagem anterior, propõe-se a compreender as motivações inconscientes que conduziram a determinados desenvolvimentos teóricos, bem como as “ligações e os antagonismos estabelecidos entre diferentes protagonistas da história da psicanálise, ou ainda as omissões e exasperações presentes nas formulações teóricas” (ABRÃO, 2004, p. 22). Esta abordagem, valendo-se do próprio método psicanalítico para embasar as suas análises históricas, submete os dados coletados ao crivo do método psicanalítico a fim de apreender as motivações inconscientes que conduziram os autores psicanalíticos em suas investigações e ações teóricas a fim de obter indícios importantes para a reconstrução histórica da psicanálise (ABRÃO, 2007).

Por fim, a última abordagem utilizada nas pesquisas históricas em psicanálise é a Abordagem Epistemológica. Este modelo, que utiliza a análise contextual, busca compreender a história que marca a evolução de determinado conceito ou de um conjunto deles relacionados entre si, demonstrando o modo como foram gerados, apropriados e

transformados ao longo da vida de Freud e após a sua morte. Nesta abordagem, é possível compreender os pontos de rupturas na psicanálise que conduziram a desdobramentos teóricos diferentes, bem como identificar as diferentes escolas psicanalíticas surgidas após a morte de Freud (ABRÃO, 2012).

Após apresentarmos as bases da pesquisa histórica em psicanálise, metodologia esta que foi empregada neste estudo, e destacar os principais modelos utilizados na investigação histórica em psicanálise, faz-se necessário abordarmos o plano metodológico da presente pesquisa, que norteia o seu objetivo em investigar a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro.

Para a execução deste objetivo foi realizado, primeiramente, um levantamento bibliográfico a fim de identificar textos dedicados ao tema da psicanálise que articulam, de alguma forma, informações relativas às contribuições desta disciplina para a educação. Para isto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter histórico de natureza quantitativa e qualitativa com o intuito de identificarmos as produções de autores nacionais sobre a relação entre psicanálise e educação entre as décadas de 1950 e 2000, a fim de demonstrarmos a evolução histórica deste campo conceitual, circunscrito em um contexto sociocultural determinado. Para Brozek, mencionado por Campos (1998, p. 15),

Ao empreender a reconstrução do passado, o historiador identifica os vestígios para poder coletá-los, organizá-los, analisá-los e interpretá-los. Como não se pode registrar todos os acontecimentos, é indispensável a escolha das fontes relevantes para o estudo aprofundado. A arte do historiador manifesta-se precisamente neste processo de identificação das fontes apropriadas para a reconstrução e a interpretação históricas, essência da historiografia. Por outro lado, apenas as crônicas dos acontecimentos não são suficientes para fazer história. É preciso saber distinguir os indícios significativos, interpretando-os a partir de sua importância como registro da emergência de concepções teóricas duradouras.

Assim, para a consecução deste estudo, foi necessário identificar as fontes mais relevantes e significativas que pudessem fornecer subsídios necessários à pesquisa e delimitar os instrumentos mais adequados para a coleta de dados. Pois, como ressalta Abrão (2012, p. 110), entre as fontes disponíveis deve-se sempre procurar “privilegiar aquelas que se coadunem de forma mais harmoniosa e produtiva com as características de nosso objeto de estudo”.

Como principal recurso para a coleta de dados, selecionamos trabalhos publicados em periódicos nacionais que abordassem o tema – psicanálise e educação. O levantamento foi fundamentado em artigos indexados nas bases de dados: **BVS psi** – “Biblioteca Virtual de Saúde Psicologia”; **PePSIC** – portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia; **SciELO** –

Scientific Electronic Library Online, anais dos **Colóquios do LEPSI** – Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FE - USP); **Revista Estilos da Clínica**; **Revista Brasileira de Psicanálise** e **Jornal de Psicanálise**.

A escolha das fontes BVS psi, PePSIC e SciELO se deve ao fato de serem estes alguns dos principais indexadores online com artigos nacionais e por conter um expressivo número de revistas em sua base de dados. A escolha da *Revista Estilos da Clínica*, apesar de ter o seu primeiro volume lançado em 1996, se justifica na medida em que visa sustentar um espaço interdisciplinar em torno do eixo psicanálise, vicissitudes da infância e educação. Os anais do Colóquio LEPSI, tendo seu primeiro volume lançado em 1999, também foi selecionado como uma das bases de investigação pelo fato de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre a psicanálise e temas relacionados à infância e educação, embora a sua publicação tenha sido tardia para o propósito deste estudo. A *Revista Brasileira de Psicanálise*, que teve seu primeiro volume lançado em 1928 e editada regularmente a partir de 1967, foi escolhida por ser uma revista antiga e por conter publicações extremamente relevantes no campo da psicanálise nacional. Por fim, o *Jornal de Psicanálise*, publicado desde 1966, consta como base de dados neste estudo por ter publicações que contribuem para a formação do psicanalista no Brasil, destacando a articulação da psicanálise com outras instituições e campos das ciências humanas. Vale aqui destacar que a *Revista IDE*, publicada desde 1975, tendo como linha o diálogo entre psicanálise e cultura, não foi incluída como fonte de dados neste estudo por dois motivos: por haver publicações online só a partir de 2007 e por não constar no acervo das bibliotecas da UNESP.

Em virtude do tempo e do risco de gerar muitos dados para serem analisados não foram incluídos nesta pesquisa livros, dissertações e teses indexados no banco de teses da CAPES. Limitamo-nos apenas aos artigos, pois acreditamos que a maioria das dissertações e teses são transformadas, posteriormente, em artigos e, pelo fato de conseguirmos abranger, por meio destas publicações, trabalhos que não se restringem apenas à academia.

Para delimitar a procura por textos referentes à relação entre a psicanálise e educação publicados por autores brasileiros em periódicos nacionais, utilizamos dois descritores-chave que permitiram abarcar um conjunto expressivo de artigos relevantes para este estudo. O descritor empregado foi: Psicanálise e Educação. Após esta pesquisa, para a filtragem e a análise da pertinência dos artigos encontrados, adotamos como critério de inclusão os descritores empregados e, sobretudo, os trabalhos que, mediante leitura e análise completa, reuniram no corpo do texto informações relevantes que caracterizassem ou nos fornecessem indícios das produções brasileiras no campo de articulação entre a psicanálise e a educação na

segunda metade do século XX. Os trabalhos que continham os descritores-chave psicanálise e educação, mas que mediante leitura completa não foram identificados elementos suficientes que caracterizassem as conexões entre a psicanálise e a educação foram excluídos.

Posteriormente ao levantamento bibliográfico quantitativo, buscando catalogar e mapear essas produções, para facilitar a análise qualitativa e identificar as tendências mais salientes e consistentes dos artigos produzidos na segunda metade do século XX sobre a relação entre a psicanálise e a educação, à medida que foram sendo realizadas as leituras, classificamos os artigos selecionados em eixos temáticos. O método utilizado para analisar a produção coletada foi a Abordagem Contextual, a fim de entender, por meio do resgate histórico, o contexto no qual esses textos foram produzidos ao longo desses anos.

A escolha desta abordagem, dentre as outras, se justifica na medida em que pretendemos investigar um período específico (1950 a 2000) da história da psicanálise, quando as produções relativas a psicanálise e educação passaram por um período de estagnação a partir da década de 1980. Assim, a fim de investigar os acontecimentos que marcaram este período para então poder traçar linhas de relação com as produções entre a psicanálise e o campo da educação, acreditamos que a Abordagem Contextual pôde responder melhor ao objetivo deste estudo.

A pesquisa Contextual, da qual nos apropriamos neste estudo, consistiu em estabelecer relações entre a psicanálise e outros campos do saber, neste caso a educação, apontando as influências que ela sofreu ao longo de sua história e os efeitos que exerceu sobre nossa sociedade, dando assim, subsídios para entendermos como essas duas disciplinas se relacionam nos dias de hoje.

Compreendemos, no entanto, que no prazo limitado que o mestrado oferece para a realização do projeto, foi possível realizar uma análise densa e detalhada do contexto de utilização da psicanálise na educação brasileira. Entretanto, para compreender as produções, bem como a sua escassez, e as tendências mais relevantes destas literaturas na época delimitada, foi necessário investigar o contexto histórico, ainda que não aprofundado, para entender como estes campos do conhecimento foram circunscritos dentro deste contexto histórico-social. Pois, como bem expôs, Voltolini (2011, p. 37), “nenhuma história é linear, em progresso, e sim pendular, já que retorna a concepções antigas, aparentemente superadas, para se opor às ditas modernas”.

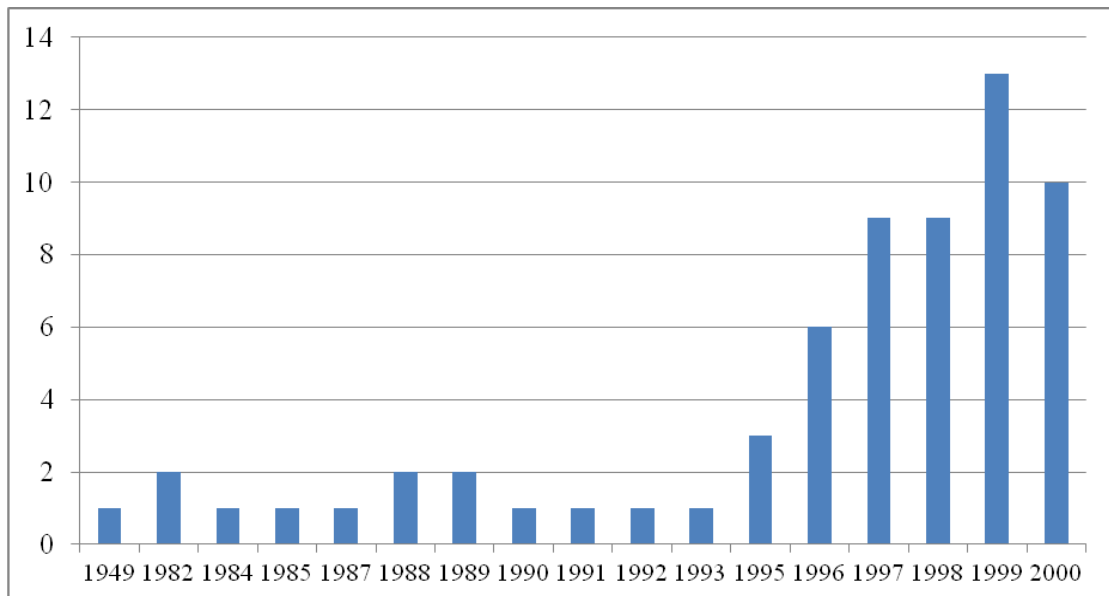
Neste sentido, nossa pretensão não foi esgotar este assunto ou oferecer uma análise abrangente e detalhada, mas apresentar alguns subsídios para elaborá-lo com base nas pesquisas e nos marcos fundamentais.

6 A PESQUISA: ANÁLISE DOS ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Com a finalidade de traçar um panorama que caracterize a produção de trabalhos sobre a relação entre a psicanálise e a educação na segunda metade do século XX, realizamos um levantamento bibliográfico quantitativo e análise qualitativa dos artigos encontrados nas fontes: BVS psi, PePSIC, SciELO, Anais dos Colóquios LEPSI (IP/FE – USP), *Revista Estilos da Clínica*, *Revista Brasileira de Psicanálise* e *Jornal de Psicanálise*, no período de 1950 a 2000, publicado por autores brasileiros, com os descritores-chave: Psicanálise e Educação. Deste levantamento, resultou uma base de dados com 89 artigos (Apêndice A).

Desses artigos levantados, adotamos como critério de inclusão apenas os trabalhos que, mediante a leitura e análise completa, reunissem no corpo do texto informações relevantes que caracterizassem ou nos fornecessem indícios das produções brasileiras em psicanálise que veiculassem informações relativas às contribuições desta teoria à educação na segunda metade do século XX. Após leitura dos 89 artigos levantados, selecionamos 64 artigos para compor a pesquisa (Apêndice B). O Gráfico 1 mostra a distribuição desses 64 artigos por ano de publicação.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que este levantamento não tem a pretensão de abarcar a totalidade de textos e trabalhos no campo das articulações entre psicanálise e educação no

período de 1950 a 2000, pois existem revistas antigas que não estão indexadas nas bases de dados on-line pesquisadas e também não foram incluídos neste estudo livros, dissertações e teses, em virtude do tempo restrito que o mestrado dispõe. Assim, alguns trabalhos significativos talvez não estejam contidos neste levantamento. No entanto, os artigos que constituem este banco de dados têm o intuito de aproximar e oferecer ao leitor um norte de como vem se configurando as publicações em torno deste tema, servindo como gatilho para pesquisas futuras.

A fim de apresentar os dados quantitativos, a seguir, dispusemos em tabelas os quatro autores com o maior número de publicação e as quatro revistas/periódicos que mais publicaram sobre o tema psicanálise e educação na década de 1950 a 2000, de acordo com as bases pesquisadas.

Tabela 1 - Autores com o maior número de publicação sobre o tema psicanálise e educação na década de 1950 a 2000

| | AUTORES | QUANTIDADE |
|----|-------------------|-------------------|
| 1. | LAJONQUIERE, L. | 11 artigos |
| 2. | MOKREJS, E | 07 artigos |
| 3. | KUPFER, M. C. | 05 artigos |
| 4. | ALMEIDA, S. F. C. | 05 artigos |
| | TOTAL | 28 artigos |

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 - Periódicos com o maior número de publicações sobre o tema psicanálise e educação na década de 1950 a 2000

| | PERIÓDICOS | QUANTIDADE |
|----|---|-------------------|
| 1. | Estilos da clínica | 15 |
| 2. | Anais do Colóquio LEPSI | 09 |
| 3. | Revista da Faculdade de Educação da USP | 06 |
| 4. | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre | 03 |
| | TOTAL | 33 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Para facilitar a análise qualitativa e fornecer um panorama geral das principais linhas de produção impressas por esses trabalhos, à medida que foram sendo realizadas as leituras dos artigos pudemos classificar os textos em cinco eixos temáticos, a saber: **Eixo 1** – Psicologização da psicanálise na educação; **Eixo 2** – As contribuições de Freud e de outros

autores a respeito da educação e o papel da psicanálise na educação/instituição escolar; **Eixo 3** – Subjetividade e Formação de professores em uma perspectiva psicanalítica; **Eixo 4** – Transferência no campo educativo e a relação professor–aluno e o saber; e **Eixo 5** – Psicanálise e educação inclusiva/terapêutica. Desta forma, os artigos selecionados foram assim distribuídos e classificados de acordo com os eixos temáticos:

Quadro 1 - Planilha com distribuição dos artigos por eixos temáticos (a planilha completa com data de publicação, nome do autor, título, fonte e eixo temático segue no Apêndice B)

| EIXO | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO |
|-------------|------------|--|--|
| EIXO 1 | 1982 | KATZ, Gildo; COSTA, Gley. Silva de P. | Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica |
| EIXO 1 | 1987 | MOKREJS, Elisabete | Psicanálise e educação: Arthur Ramos - um episódio da história da educação no Brasil. |
| EIXO 1 | 1988 | MOKREJS, Elisabete | Durval Marcondes: o primeiro capítulo da psicanálise e da psicopedagogia em São Paulo. |
| EIXO 1 | 1989 | LAJONQUIÈRE, L. | A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento |
| EIXO 1 | 1989 | MOKREJS, Elisabete | Psicanálise e educação: Júlio Pires Porto Carrero e a pedagogia eugênica na década de trinta no Brasil. |
| EIXO 1 | 1997 | LAJONQUIERE, Leandro de. | Dos “erros” e em especial daquele de renunciar a educação: notas sobre psicanálise e educação. |
| EIXO 1 | 1998 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | A psicanálise e o mal-estar pedagógico. |
| EIXO 1 | 1998 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil: a (à) lembrança de Maud Mannoni. |
| EIXO 1 | 1998 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | (Psico)pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. |
| EIXO 1 | 1999 | LAJONQUIERE, Leandro | De crianças, pizzas e Mickey Mouse: nota sobre a violência nas escolas. |
| EIXO 1 | 2000 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar. |
| EIXO 2 | 1985 | JUSTO, José Sterza | Perspectivas da psicanálise no campo da educação. |

(continua)

(continuação)

| EIXO | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO |
|-------------|------------|---|---|
| EIXO 2 | 1990 | MOKREJS, Elisabete | Deodato de Moraes e w. S. Jonas Speyer: duas contribuições para o estudo da psicanálise e educação no Brasil. |
| EIXO 2 | 1992 | ALBERTINI, Paulo | Reich e a educação: algumas formulações. |
| EIXO 2 | 1995 | PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte | Psicologia e psicanálise: (re)pensando o sujeito na educação. |
| EIXO 2 | 1996 | CROCHIK, José Leon | Notas sobre psicanálise e educação em T.W. Adorno. |
| EIXO 2 | 1996 | OLIVEIRA, Maria Lúcia | Por que a psicanálise na educação: fragmentos. |
| EIXO 2 | 1997 | OLIVEIRA, Maria Lúcia de | Entrevista com a Dra. Alcília Beatriz Dorado de Lisondo. |
| EIXO 2 | 1997 | STAZZONE, Roberto | O que um psicanalista deve fazer na escola? |
| EIXO 2 | 1997 | FILLOUX, Jean-Claude | Psicanálise e educação: pontos de referência. |
| EIXO 2 | 1997 | ABRÃO, Jorge Luís Ferreira | Convergência e divergência entre a educação e a psicanálise: de Freud a Melanie Klein. |
| EIXO 2 | 1998 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | Uma nota introdutória sobre a conexão psicanálise-educação. |
| EIXO 2 | 1998 | CUNHA, Marcus Vinícius | A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. |
| EIXO 2 | 1998 | FRAGELLI, Ilana Katz Zagury | Pais na escola: mais um fruto do encontro da psicanálise com a educação. |
| EIXO 2 | 1999 | FILLOUX, J. C. | Psicanálise e pedagogia ou sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. |
| EIXO 2 | 1999 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | Freud e a educação |
| EIXO 2 | 1999 | VITA, Ivone de Barros | Da pedagogia à psicanálise: uma trajetória em construção |
| EIXO 2 | 1999 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | Freud, a Educação e as ilusões (psico)pedagógicas. |
| EIXO 2 | 2000 | PALHARES, Odana | Contribuições da Psicanálise para a Psicopedagogia. |
| EIXO 2 | 2000 | GUIMARÃES, Terezinha de Jesus Duarte | Algumas considerações sobre psicanálise e educação. |
| EIXO 3 | 1949 | UCHOA, Darcy Mendonça | Sobre as contribuições da psicanálise para a educação e profilaxia mental. |
| EIXO 3 | 1995 | MRECH, Leny Magalhães | Um olhar freudiano sobre a educação. |

(continua)

(continuação)

| EIXO | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO |
|-------------|------------|---|---|
| EIXO 3 | 1996 | POLITY, Elisabeth | Psicanálise: um instrumento para a educação. |
| EIXO 3 | 1999 | BACHA, Márcia Simões Corrêa Neder | Psicanálise e educação: banquete, fast food e merenda escolar. |
| EIXO 3 | 2000 | BASTOS, Marise Bartolozzi | Socorro, o Professor Sumiu! ou Sobre as Implicações Educacionais que Decorrem das Novas Formas de Subjetivação advindas dos Dispositivos Escolares. |
| EIXO 3 | 2000 | SANTOS, Leandro Alves Rodrigues | E a Subjetividade do Professor? Um Enfoque Psicanalítico sobre o Tema, seus Desdobramentos e Vicissitudes |
| EIXO 4 | 1984 | HIRCHZON, Cecília Montag COPIT, Melany | Psicanálise e Paulo Freire (debates). |
| EIXO 4 | 1988 | SPONCHIADO, Marília | Estudo da relação professor-aluno numa escola especial com base no referencial psicanalítico de Maud Mannoni. |
| EIXO 4 | 1991 | PEREIRA, Frederico | Psicanálise e educação. |
| EIXO 4 | 1993 | ALMEIDA, Sandra Fonseca C. | O lugar da afetividade e do desejo na relação ensino-aprender. |
| EIXO 4 | 1995 | MOKREJS, Elisabete | Cognição e afetividade na escola - síntese de três estudos, sobre epistemologia genética e psicanálise. |
| EIXO 4 | 1996 | WILLEMART, Philippe | Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação. |
| EIXO 4 | 1997 | ALMEIDA, Sandra Francesca C. | A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo. |
| EIXO 4 | 1998 | ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de | O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. |
| EIXO 4 | 1998 | ALMEIDA, Sandra Francesca Conte | Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. |
| EIXO 4 | 1999 | ALMEIDA, Sandra Fonseca C. | Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. |
| EIXO 4 | 1999 | MONTEIRO, Elisabete Aparecida | A transferência e a ação educativa. |
| EIXO 4 | 1999 | BATISTA, Sueli Soares dos Santos | Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica. |
| EIXO 4 | 1999 | KESSLER, Carlos Henrique | O professor precisa ser um agitador cultural. |
| EIXO 4 | 1999 | VILLANI, Alberto | Psicanálise e educação: tarefas "intrigantes"? |

(continua)

(conclusão)

| EIXO | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO |
|--------|------|---|--|
| EIXO 4 | 2000 | LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte | A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. |
| EIXO 4 | 2000 | MOKREJS, Elisabete | Considerações teóricas sobre transferência psicanalítica e educação. |
| EIXO 4 | 2000 | MOKREJS, Elisabete | Pedagogia e Psicanálise – aquisição do saber e a prática pedagógica |
| EIXO 5 | 1982 | KEHDY, Stela Maris Loureiro | A interação entre a escola e a família da criança excepcional: uma visão psicanalítica. |
| EIXO 5 | 1996 | KUPFER, Maria Cristina | A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. |
| EIXO 5 | 1996 | KUPFER, Maria Cristina Machado | A presença da psicanálise na escola de bonneuil. |
| EIXO 5 | 1997 | LERNER, Rogério | Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. |
| EIXO 5 | 1997 | LAJONQUIÈRE, Leandro de | A escolarização da criança com “DGD”. |
| EIXO 5 | 1997 | KUPFER, Maria Cristina Machado | Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação |
| EIXO 5 | 1998 | KUPFER, Maria Cristina Machado | Educação terapêutica: mais uma tentativa de encontro entre a psicanálise e a educação. |
| EIXO 5 | 1999 | ASSALI, Andréa Maia; RIZZO, Carla; ABBAMONTE, Renata Maria e AMÂNCIO, Valéria | O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. |
| EIXO 5 | 1999 | KUPFER, Maria Cristina Machado | Freud e a educação, dez anos depois. |
| EIXO 5 | 2000 | LISONDO, Alcía Beatriz Dorado | Psicanálise e educação ou o risco de sepultar o desenvolvimento mental. |
| EIXO 5 | 2000 | ÁVILA, Lazslo A. | Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir detalharemos cada eixo temático.

Eixo 1 - Psicologização da psicanálise na educação

Neste eixo temático abarcamos artigos que falam sobre a psicologização do cotidiano escolar por intermédio do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Este termo, cunhado em 1999 por Leandro de Lajonquière, faz referência, em suma, à maciça participação do discurso

psicológico, e especialista, no campo educativo com finalidade de adequar o sujeito ao meio social, transformando o cotidiano escolar em um espaço, de direito e de fato, psicologizado.

Ao resgatarmos a história da psicologia e, sobretudo, da psicanálise no Brasil, assunto este tratado no capítulo 3 desta dissertação, observamos que a inserção da psicanálise em solo brasileiro ocorreu pela via da educação. Como reflexo, a partir da Primeira República, a psicologia e a psicanálise passam a se inserir nas escolas por intermédio de práticas normativas, com o objetivo de prevenir, via educação, as dificuldades escolares por meio da patologização, mensuração e exclusão dos alunos ditos “anormais”. Essas ações, muito influenciadas pela aplicação da psicanálise à higiene mental escolar, fazem referência às práticas das clínicas de orientação infantil voltadas a uma educação profilática com finalidades adaptativas e colocam em questão o agir adulto com respeito às crianças alicerçado no discurso (psico)pedagógico hegemônico.

Em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar* (1993), Maria Helena Souza Patto, descreve como a psicologia acabou instrumentalizando o sistema escolar com ações “psicologizadas”, por meio da avaliação, seleção e inserção de testes, na ilusão de que os saberes psicológicos eram necessários e suficientes à promoção do sucesso escolar.

Hoje, ainda observamos o prestígio do qual gozam os saberes psicológicos no campo educativo. Torna-se cada vez mais clara a renúncia do ato educativo, seja pela família seja pela escola, em prol da entrada e influência maciça de ditos especialistas *psis* nas escolas para responder a questões sobre a criança, que o adulto diz desconhecer, e/ou propor métodos de ensino. “Desta maneira, os ‘problemas escolares’ são entendidos dentro de uma realidade psicológica individual, cujas explicações se apoiam nas referências científicas modernas que naturalizam tais fenômenos” (LINS, 2009, p. 66).

Assim, acredita-se que o sucesso da educação – em particular, a escolar- está nas mãos de psicologias mais ou menos “puras” e/ou “aplicadas”, uma vez que garantiriam, em última instância, a dita adequação natural entre, por um lado, as diversas capacidades cognitivo-afetivas dos escolares supostas na origem, e, por outro, a racionalidade didática própria das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, supõe-se de forma ingênua que o chamado fracasso escolar não é outra coisa que a manifestação circunscrita da não adequação contingente entre os estados psicológicos infantis e o agir do adulto. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 1).

Não há mais espaço e tempo para o sofrimento e muito menos para o fracasso, pois é preciso responder às exigências culturais da forma mais plena e rápida possível. Nessa lógica, diante de qualquer mal-estar, os adultos, destituídos pela ciência de seus saberes, recorrem a especialistas para responder e solucionar qualquer interferência no desenvolvimento do

sujeito. Desta forma, essa corrente, da psicologização do cotidiano escolar, apesar de ser muito criticada, ainda se faz presente em diversos contextos escolares, sendo uma prática da qual muitos se utilizam para se isentar de responsabilidades ou para justificar possíveis falhas na transmissão do conhecimento.

Eixo 2 - As contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação e o papel da psicanálise na educação/instituição escolar

No Eixo 2, agrupamos textos que relatam as contribuições e teorias desenvolvidas por Freud, e de outros autores nacionais e internacionais, sobre o tema psicanálise e educação, bem como o lugar que o psicanalista e a psicanálise ocupa(ou) dentro das instituições educacionais ao longo dos anos.

No entanto, entendendo que ao delinear as contribuições dos psicanalistas a respeito da educação e o papel que este desempenhou nas instituições escolares ao longo dos anos, também se estará descrevendo a história da implantação e consolidação da psicanálise na educação; serão também incluídos nesta categoria trabalhos que fazem um breve resgate do desdobramento histórico da conexão psicanálise-educação no Brasil e/ou no mundo.

Em se tratando da historiografia da psicanálise e educação, vale salientar que a história desses dois campos nem sempre ocorreu de forma pacífica e mediada por encontros. Essa relação também foi permeada por desencontros e resistências. Assim,

A psicanálise se apresenta, não poucas vezes, bem como em maior ou menor medida, de uma forma positiva. Isto é, ora fazendo às vezes de um campo do qual poderiam extrair-se conceitos e procedimentos a ser aplicados na educação, ora como uma teoria capaz de elucidar em diferentes níveis o desdobramento da prática educativa e/ou pedagógica, a respeito da qual mantém uma relação de exterioridade, ora como um campo modelo ou fonte de inspirações, mais ou menos radicais, desenhadas a priori, ora definindo um domínio teórico-prático, conforme algumas opiniões, arredo à relação com a pedagogia ou, segundo outras, aberto a um diálogo promissor. (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 69).

Desta forma, a história e o desdobramento de como ocorreu a apropriação da psicanálise pela educação, os autores que se debruçaram sobre este tema e o papel que a psicanálise vem ocupando dentro das instituições escolares ao longo dos anos é o que abordamos neste Eixo.

Eixo 3 - Subjetividade e Formação de professores em uma perspectiva psicanalítica:

Neste Eixo, são contemplados os artigos que destacam a formação docente e suas possíveis interseções com a psicanálise, enfatizando a subjetividade do professor.

No início dos seus escritos em torno do tema psicanálise e educação, quando se acreditava no papel profilático que a psicanálise poderia exercer em relação à prevenção das neuroses, Freud postulava as vantagens de apresentar ao educador as questões gerais da infância e introduzi-los na teoria psicanalítica, para que este pudesse conduzir as pulsões indesejadas a outro rumo, a fim de moldar a mente da criança e garantir um desenvolvimento saudável.

Valendo-se desse viés e influenciados pelo movimento higienista da época, se propagava a ideia de uma educação conduzida pela psicanálise e de um educador psicanaliticamente orientado que promovesse o ajustamento do aluno na escola em detrimento da compreensão subjetiva da criança. Assim, emerge uma atenção especial com a dita subjetividade docente, considerando esta como condição essencial para realização de qualquer projeto educativo, tendo a função de impedir ou facilitar o aprendizado do aluno. Para que este fim fosse alcançado, recomendava-se que os professores passassem por uma formação psicanalítica e pela análise pessoal para que pudesse se reconciliar com a criança que nele habitava (KUPFER et al., 2010).

Só por volta da década de 1930 que Freud reconhece ter subestimado o papel profilático da psicanálise na educação e afirma que a psicanálise não deve contribuir para a instrumentalização do educador, uma vez que não existe educação analítica no sentido de aplicação dos conceitos e métodos psicanalíticos à educação.

Desta forma, entende-se que a contribuição da psicanálise à educação no campo docente, não consiste no fato de ser detentora de um saber superior ou suplementar, mas no fato do discurso analítico ter justamente como característica a possibilidade de apontar a resistência implícita nos demais discursos de modo à desobstacularizá-los. Nesse sentido, a psicanálise passa a contribuir na medida em que transmite ao educador uma ética, um modo de entender sua prática educativa, para que esse impasse e mal-estar do ato de ensinar possa ser atenuado (KUPFER, 1992). Para a psicanálise, o sujeito está implicado em todo ato, sendo o autor daquilo que produz, por isso o educador deve responsabilizar-se por sua atuação e a psicanálise pode ajudá-lo nessa empreitada.

A partir disso, passa-se a sublimar uma formação docente com espaços de escuta psicanalítica, levando em conta as manifestações do seu inconsciente e a “dimensão ética que se pode incluir na formação de professores feita à luz da psicanálise” (KUPFER et. al., 2010, p. 300).

Esta formação docente, psicanaliticamente orientada, aposta na possibilidade de oferecer ao professor canais de escuta para que, ao falar de suas angústias, sofrimentos e

experiências lhe seja possível suportar subjetivamente a difícil tarefa de ser professor e renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, ocupando o lugar de mestre barrado. Esse dispositivo de escuta clínica, ao mesmo tempo que assegura um lugar de sujeito ao professor, resgatando a sua palavra, também o implica na sua história de vida (KUPFER, 2007).

Eixo 4 – Transferência no campo educativo e a relação professor–aluno e o saber

No Eixo 4, agrupamos trabalhos que abordam a questão da transferência na relação professor-aluno, como fenômeno que produz efeitos nos resultados pedagógicos, e suas implicações com o saber.

Em “A dinâmica da transferência” (1912/1996a), Freud alude que o sujeito humano tende a transferir para outros personagens sentimento e comportamentos vividos com as figuras parentais baseados em desejos infantis inconscientes que lutam por gratificar seus desejos em protótipos. Assim, a criança tende a transferir e reeditar sentimentos afetuosos ou hostis vividos com os pais a outros personagens. “Logo percebemos que a transferência é ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual” (FREUD, 1914/1996b, p. 166).

As primeiras inscrições dos sentimentos primitivos vivenciados com os primeiros objetos de amor são muito importantes, pois “as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos” (FREUD, 1914/1996b, p. 248). É nesse momento que se estabelece “a qualidade e a natureza das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos” (FREUD, 1914/1996b, p. 248). Apesar de Freud aludir como sendo todos, sabe-se, hoje, que apenas uma parcela daqueles com quem nos relacionamos tornam-se protótipos dos nossos primeiros objetos de amor, dependendo da relação transferencial. Com o tempo, Freud amplia o conceito de transferência, entendo que este vai além de meras repetições de vivências anteriores.

Kupfer (2007) destaca o fato de que as primeiras inscrições psíquicas serão responsáveis pelos desdobramentos futuros que acontecerão em relação à maneira como a aprendizagem vai acontecer. Os significantes primordiais vão se ligando a outros significantes, produzindo uma rede simbólica que confere singularidade ao sujeito. Nesse sentido, a ligação que uma pessoa tem com suas figuras parentais é revivida em sua relação

com o educador, ou seja, o sujeito transfere para estes sentimentos e emoções que foram dirigidos a uma pessoa do passado que fez parte de sua infância primitiva. Na escola, por exemplo, os professores, passam a ser:

Nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, 1914/1996b, p. 249).

Freud (1914/1996b) trata da questão da transferência na esfera educacional em um texto intitulado “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, no qual rememora algumas passagens da sua vida escolar e a ambivalência de sentimentos que dispensava aos seus mestres, traçando uma analogia desses sentimentos com aqueles vivenciados nas relações parentais, notadamente com a figura do pai. “Nem todos os pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos [...] transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (FREUD, 1914/1996b, p. 228). É para ser amado por seu mestre, assim como deseja ser amado por seus pais, que o aluno endereça seu desejo de saber a ele, que investe nele sua libido.

Na escola, o aluno está propício a despertar, pela figura do professor, uma ambivalência de sentimentos: amor e ódio, bem como censura e respeito vividos com os seus pais. Mesmo sem saber, os mestres assumem o que Dias (2002) chama de “uma herança sentimental”. Segundo este autor, para que o aluno aprenda, o professor precisa assumir esse lugar que lhe é outorgado, mas precisa cuidar para não direcionar o processo educativo de seus alunos em função de seu próprio desejo. Nesse sentido, a função do educador se equivale à do pai, que faz o corte por meio do conhecimento na relação dual que a criança estabelece com a mãe. Assim, para que o aluno aprenda, um mecanismo de transferência precisa se estabelecer com o professor, transferindo para o aluno, sobretudo uma falta e a impossibilidade do gozo completo, o que o impulsionará a buscar o conhecimento. O aluno precisa enxergar, na figura do educador, algo que o faça ir em busca do saber, algo que ele idealize conquistar.

No entanto, a questão da transferência pode ser vista como uma “via de mão dupla”, pois assim como a criança transfere para o professor seus afetos e representações, o educador, hoje adulto, que também fora um dia criança, transfere para seu aluno, em seu modo de educar e se

fazer presente na sala de aula, marcas e sentimentos vivenciados na relação com as figuras parentais. Assim, os alunos também assumem inconscientemente a carga de herança sentimental que o professor carrega e transmite em seu fazer educativo. Sendo assim, a constituição subjetiva do professor é fundamental no processo educativo, sua posição frente à castração será estruturante em suas ações no processo ensino-aprendizagem (HOMRICH, 2009).

Há uma questão psíquica presente na prática docente que provoca efeitos no modo de transmissão do ensino e na relação com o aluno. O professor não abandona seu inconsciente e sua bagagem psíquica quando adentra a sala de aula, tampouco o aluno se coloca surdo ao apelo inconsciente do educador, fingindo não se afetar. Os aspectos pessoais e culturais, aliados às experiências de vida e profissionais repercutem tanto na forma de ensinar quanto na de conduzir o ato educativo. As experiências de vida e os aspectos inconscientes da constituição da subjetividade do professor se atualizam no cenário educativo perante a figura do aluno (PRAZERES, 2007).

Professor e aluno não se encontram neutros no processo ensino aprendizagem, mas munidos com seus fantasmas, complexos e fixações, sendo um encontro de dois sujeitos, duas subjetividades. O lugar do professor e como ele se posiciona é fundamental no processo educativo, tendo algumas possibilidades de posicionamento perante do aluno, estando sempre implicados professor e aluno, com suas estruturas psíquicas, podendo produzir manifestações variadas advindas da posição subjetiva do professor. Por meio do discurso e do lugar que o professor se posiciona, bem como de seu conhecimento, é possível (re)pensar a posição subjetiva do professor e suas implicações (HOMRICH, 2009).

Nesta perspectiva, pode-se entender que a função da educação ultrapassa a pedagógica, de difusão de conteúdos e programas, correspondendo além do que um ambiente educacional-pedagógico no qual cabe à criança aprender o conteúdo curricular e, ao professor, ensiná-lo. A educação também se torna constituinte para o sujeito, depende de uma função que situa o sujeito no simbólico. A escola passa a ser um lugar de constituição psíquica, onde o processo de aprendizagem está atrelado a aspectos subjetivos que emergem na relação transferencial professor-aluno (LUZ, 2009).

Eixo 5 - Psicanálise e educação inclusiva/terapêutica

Neste último Eixo, foram classificados os textos que abrangem as contribuições da psicanálise à educação inclusiva e/ou a práticas que aliam educação e tratamento para crianças

com graves distúrbios de desenvolvimento, bem como os cuidados com a primeira infância enfatizando a dimensão do cuidar em um viés terapêutico.

Durante muito tempo, as crianças que não se ajustavam à rapidez, eficiência e produtividade escolar eram excluídas do sistema regular de ensino. O envio dessas crianças a instituições ou classes especiais foi à alternativa encontrada para apartar os incapazes do restante do sistema escolar tendo como discurso a oferta de um ensino mais adequado a suas necessidades. No entanto, essa prática acabou contribuindo para a segregação dessas crianças, que, sem direito ao ensino regular, eram rotuladas, estigmatizadas e excluídas da sociedade (PATTO, 1993).

Com o tempo, foi se observando que, na verdade, não se tratava apenas de uma dificuldade expressa pela criança, que era a única culpabilizada pelo seu fracasso escolar, mas a própria instituição escolar, com todos os seus autores envolvidos, também apresentava a sua cota de responsabilidade.

A esmagadora maioria de crianças não é fracassada escolar porque tem problemas de dislexia, dislalia ou mesmo porque sofre de carência cultural. Elas se tornam fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degraú, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras extrações sociais, de outro.

Entre essas crianças, há, porém, algumas que sofrem uma exclusão de outra natureza. Sua diferença não está nem em sua condição social, nem em seu funcionamento intelectual efetivamente rebaixado por determinantes genéticos, funcionais ou anátomo-patológicos. São diferentes porque apresentam graves distúrbios de desenvolvimento e demonstram um funcionamento intelectual absolutamente atípico. (KUPFER, 1997, p. 53).

Para atender as necessidades dessas crianças com transtornos globais do desenvolvimento, criou-se um campo teórico-prático chamado “Educação Terapêutica”, que pode ser definido como uma proposta de tratamento, com ênfase nas práticas educacionais, e de inclusão que contempla um conjunto de práticas interdisciplinares visando ao desenvolvimento integral da criança (KUPFER, 2007).

A Educação Terapêutica se localiza na fronteira entre o tratar e o educar, produzindo efeitos terapêuticos na educação, na medida em que a escola, como representante do mundo simbólico infantil, contribui para a estabilização das crises e ao reconhecimento social que produz nesta criança uma relação mais aberta ao Outro (KUPFER, 2007). Assim,

Não se trata de dizer aos educadores como devem proceder em sala de aula, como devem se relacionar com seus alunos, ou como esses devem se comportar para serem “saudáveis” (crítica do Jurandir à educação psicológica). Trata-se de pensar

que verdadeiros atos educativos podem produzir efeitos para o sujeito, independente de sua posição na linguagem (neurótica, perversa ou psicótica). (TIUSSI et al., 2010, p. 10).

A psicanálise tem muito a dizer quando o assunto é a inclusão escolar e educação de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, pois, mais do que apontar falhas, procurar responsáveis, propor fórmulas mágicas ou renunciar a qualquer ato educativo, ela aposta no sujeito que há dentro de cada criança e acredita nos efeitos terapêuticos que uma educação bem conduzida pode oferecer.

Mediante apresentação e descrição dos cinco eixos que elencamos para realizar a análise qualitativa dos artigos, cabe, neste momento, apresentarmos, na Tabela 3, a quantidade de artigos selecionados por eixos temáticos, que permite se obter uma breve noção dos assuntos mais discutidos em torno do tema educação e psicanálise na segunda metade do século XX, no Brasil.

Tabela 3 - Quantidade de artigos por eixos temáticos

| EIXOS | QUANTIDADE |
|---|-------------------|
| EIXO 1 - Psicologização da psicanálise na educação | 11 artigos |
| EIXO 2 - As contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação e o papel da psicanálise na educação/instituição escolar | 19 artigos |
| EIXO 3 - Subjetividade e Formação de professores em uma perspectiva psicanalítica | 06 artigos |
| EIXO 4 - Transferência no campo educativo e a relação professor-aluno e o saber | 17 artigos |
| EIXO 5 - Psicanálise e educação inclusiva/terapêutica | 11 artigos |
| TOTAL | 64 artigos |

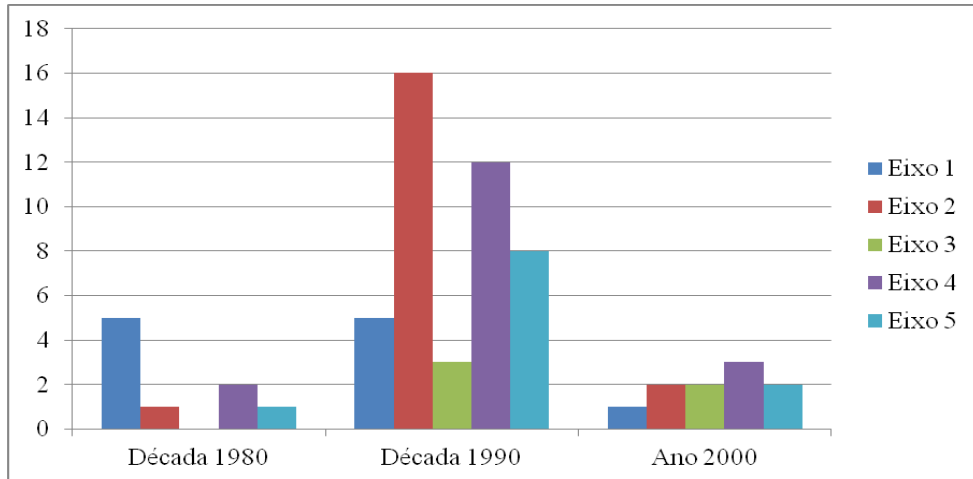
Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando a Tabela 3, podemos identificar que o Eixo 2, que aborda as contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação e o papel da psicanálise na educação/instituição escolar, e o Eixo 4, que trata da transferência no campo educativo e da relação professor-aluno e o saber, foram os assuntos mais discutidos na segunda metade do século XX. Somando os textos publicados em torno desses dois eixos temáticos chegamos a um total de 36 artigos, um pouco mais que a metade da soma total.

Para identificarmos os assuntos mais abordados em cada época, a seguir, separamos os eixos temáticos mais discutidos por década. Cabe ressaltar que na, **década de 1980**, foram publicados **09 artigos** dedicados ao tema da psicanálise que veiculavam contribuições desta

disciplina à educação, na **década de 1990** encontramos **44 artigos** e no **ano de 2000** localizamos **10 textos**.

Gráfico 2 - Eixos mais abordados por período



Fonte: Elaborado pela autora.

O total de artigos publicados no ano de 2000 coincide com a soma total de artigos publicados, sobre as conexões da disciplina freudiana com a educação brasileira, durante toda a década de 1980. Isso demonstra que, na verdade, as publicações em torno desses dois campos no Brasil, que sofreram uma oscilação durante quase três décadas, voltam a tomar fôlego em 1980 e ressurgem com todo vigor na década de 1990.

Outro dado que podemos analisar é que, na década de 1980, a maioria dos artigos encontrados abordava a questão da psicologização da psicanálise na educação. Ao passo que, na década de 1990, a maioria dos trabalhos encontrados abordavam as contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação e o papel que a psicanálise poderia ocupar na instituição escolar; e com maior incidência, verificamos, a partir de 1995, trabalhos que abordam a transferência no campo educativo e a relação professor-aluno. Por fim, no ano de 2000, encontramos certo balanço nas produções com pequeno destaque ainda para a questão da transferência e relação professor-aluno no campo educativo.

De posse dos dados descritos e analisados neste capítulo, no capítulo seguinte, propomos o levantamento de hipóteses sobre o(s) motivo(s) que levaram à retração significativa de tais produções entre 1950 e 1980, experimentando, após essa fase, um “boom” de produções, e quais os principais modelos de aproximação entre educação e psicanálise que foram desenvolvidos posteriormente à década de 1980.

7 A CURIOSA (NÃO) ARTICULAÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

No capítulo anterior, descrevemos a quantidade de artigos brasileiros sobre psicanálise e educação publicados em indexadores on-line, na segunda metade do século XX, e os eixos temáticos em que tais artigos se enquadram. Constatamos que a maioria dos artigos publicados abordam assuntos referentes às contribuições de Freud e de outros autores a respeito da educação, o papel da psicanálise na educação/instituição escolar e a transferência no campo educativo na relação professor-aluno.

No entanto, apenas a descrição e classificação desses artigos em eixos temáticos não nos fornecem elementos suficientes para compreender o contexto no qual esses artigos foram produzidos ao longo desses anos, e muito menos estabelecer um panorama geral dos efeitos exercidos pela psicanálise no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1950, por um viés histórico.

Assim, para produzir um trabalho que vise não somente descrever as publicações existentes, mas, sobretudo, investigar os acontecimentos que marcaram este período, para então poder traçar linhas das contribuições da psicanálise na transformação e sedimentação de certas práticas educacionais, cabe aqui utilizarmos o método da Abordagem Contextual para investigar como essas publicações documentam a história desta relação.

É de conhecimento, graças às produções teóricas desenvolvidas pelo professor Dr. Jorge Luís Ferreira Abrão, que a teoria psicanalítica esteve presente no meio educacional brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1950, de duas formas. O primeiro período, entre 1920 e 1930, caracterizado pela divulgação por meio de livros, cursos e palestras da teoria e conceitos psicanalíticos aos educadores; e o segundo, de 1930 a 1950, pela aplicação da psicanálise à higiene mental escolar por meio das clínicas de orientação infantil, como uma prática de assistência ao escolar. Desta forma, nos anos de 1920 a 1950, a psicanálise encontrou um solo bastante fértil na educação nacional, ainda que de modo profilático.

No entanto, a partir da década de 1950 o campo dessas articulações sofreu uma retração significativa de quase três décadas, só vindo a florescer, com maior efervescência, os estudos em torno desses dois campos do conhecimento, a partir dos anos de 1980.

Neste intervalo de tempo, tivemos um acontecimento nacional que não nos cabe deixar passar despercebido. Este evento, que teve influência nos rumos da articulação entre a psicanálise e a educação, é a ditadura militar (1964-1985) que, com seu caráter antidemocrático, freou, muitas vezes de forma violenta, qualquer expressão popular contrária

aos interesses do governo e abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, reprimindo e orientando todo o ensino do país sob o pretexto de ser comunizante e subversivo. Esses acontecimentos e mudanças levaram a psicanálise a se afastar do campo educacional, o qual não podia e/ou não tinha mais nada a dizer. Mediante as contribuições que não reverberaram de forma significativa e eficiente no campo da educação, na primeira metade do século XX, e por não ter espaço para pensar em novas formas de ação, diante da ditadura militar, a psicanálise sai de cena e entra no período de latência, quando o assunto se refere à educação.

O uso do termo “período de latência” não está empregado aqui de forma irresponsável e muito menos literal, mas de forma análoga para explicar o período em que houve uma significativa diminuição das publicações referentes à articulação da psicanálise com a educação. Diante todo investimento e consequente fracasso em casar essas duas teorias, os trabalhos em torno deste tema desembocaram em um recuo, canalizando e sublimando seus esforços para outras áreas e abrindo portas para a fase de latência. O período de latência, tempo este do esquecimento e compreensão, arma uma

Luta travada entre a nova verdade vinda à tona e suas convicções que lhes são caras. Assim, nesse tempo da latência, nesse intervalo, nessa aparente calma, abre-se a possibilidade para o aprendizado de algo novo, porém, referido a esse traço que deixou seu vestígio. (CORRÊA; PINHEIRO, 2013, p. 66).

Entre a década de 1960 e 1970, com a regulamentação da psicologia como profissão no Brasil, em 1962, a psicanálise, ampliada ou extramuros das primeiras gerações, acaba sofrendo um soterramento com o chamado “boom” psicanalítico, que causou uma crescente expansão do atendimento terapêutico em caráter privado. “Coincidindo e também sendo reforçado pelo regime político de ditadura militar no País, o ‘boom’ da Psicanálise favoreceu a reclusão intimista e exclusivista do consultório particular” (SAGAWA, 2009, p. 52).

Durante o início dos anos 70, período marcado pela tortura, o advento do “milagre brasileiro” com o crescimento econômico tenta incutir nas pessoas, não por acaso, uma imagem de progresso, bem-estar e tranquilidade. As famílias, com a ambição de ascender socialmente, se fortalecem “com o ‘milagre brasileiro’, em que o privado torna-se o refúgio contra os terrores da sociedade” (COIMBRA, 2004, p. 46).

Em decorrência deste momento em que o terror toma conta e qualquer ação contrária é reprimida de forma violenta, a família se volta para seus problemas internos e particulares,

fortalecendo um processo de privacidade e interiorização das pessoas, uma vez que militância política e social é vista como subversiva.

Esse aumento de investimento nas questões relativas ao “interior” faz com que o conhecimento de si mesmo se torne uma finalidade, em vez de um meio para se conhecer o mundo. A visão intimista, extremamente valorizada nesses anos, esvazia a realidade social e o domínio público. Estes são minorizados, desqualificados; o único sentido está no privado. (COIMBRA, 2004, p. 46).

Fortalecendo essa corrente, ocorre a expansão dos cursos de psicologia em território nacional, e a “clínica torna-se a grande demanda dos estudantes de psicologia, que sonham com seus consultórios privados” (COIMBRA, 2004, p. 47). Em detrimento de outros setores públicos, o atendimento privado em consultório torna-se a grande locomotiva da vez, e “pela primeira vez, o psicanalista brasileiro pode viver exclusivamente do consultório particular, com muito sucesso financeiro e respectiva badalação de marketing capitalista” (SAGAWA, 2009, p. 52). Diante da rentabilidade financeira dessa área, grande parte dos psicanalistas passou a abrir mão das experiências institucionais em benefício de uma prática liberal.

Deste modo, nos anos 70, os psicólogos estavam não só independentes e emancipados como profissão e área do conhecimento, mas sobretudo, em vista de seu desligamento recente, não mais desejavam aproximações que pudessem reatar suas relações do passado com outras áreas do conhecimento – principalmente as de Filosofia e Pedagogia. (MARQUES, 1989, p. 33).

Em face dessa popularidade e supervalorização da psicoterapia, os psicanalistas, que antes tinham o campo da educação como base principal de inserção da psicanálise no Brasil, ainda que por um viés preventivo, vislumbraram nessa oportunidade uma forma de ganhar espaço, investir e garantir a aplicação terapêutica da psicanálise no meio clínico.

Em virtude da expansão dos cursos de graduação em psicologia e da crescente demanda por atendimento terapêutico em caráter privado, a formação psicanalítica, que era monopólio exclusivo das Sociedades componentes da IPA até os anos 60, a partir da década de 1970 passa a ser contestado pelo surgimento e proliferação de uma série de instituições de formação psicanalíticas não vinculadas à IPA. Com o surgimento dessas instituições alternativas, se iniciou um movimento para definir qual era a verdadeira psicanálise e quais seriam as Sociedades “oficiais” do país, guardiãs da psicanálise pura (COIMBRA, 2004). No fundo,

Essa efervescência tinha como pano de fundo um confronto entre médicos e psicólogos, os primeiros reivindicando a exclusividade da prática psicanalítica, e os

últimos buscando legitimar as suas efetivas práticas clínicas, julgando-se autorizados pela lei federal nº 4119, de 27 de agosto de 1962, que regulamentou o exercício da profissão de psicólogo e lhes reservou a exclusividade no uso de “métodos e técnicas psicológicas”. Para muitos psicólogos, foi fácil incluir nessa prerrogativa a prática da psicanálise, considerada como uma espécie de extensão natural da psicologia clínica, ou como uma variante psicoterápica: assim sendo, qualquer regulamentação seria, não um erro, mas uma redundância. (BARROS, 2012, p. 7).

Diante da limitação do acesso legal à profissão de psicanalista ser reservado aos médicos, outros profissionais começaram a lutar para poder exercer legalmente tal profissão rendosa e questionar o domínio exercido pelas instituições filiadas à IPA pelo monopólio da formação psicanalítica no Brasil.

Assim, fracassadas em suas pretensões de monopolizar o processo de formação e de fiscalização do exercício profissional; incapazes de controlar o crescimento do mercado e de atender às demandas daí decorrentes; sofrendo a concorrência de outros grupos tanto no que diz respeito ao atendimento clínico privado quanto no que toca à formação de novos quadros profissionais; ameaçadas por outros segmentos com maior produção teórica e editorial na disputa por credibilidade científica; abaladas por denúncias que insinuavam sua convivência com o autoritarismo e a prática de torturas instaladas no país no período da ditadura militar e vendo seu prestígio político e científico declinar, as sociedades filiadas à Associação Psicanalítica Internacional começaram, em fins da década de 1970 e início dos anos 80, a dar sinais de esgotamento de suas possibilidades de manter o domínio que exerciam sobre o campo psicanalítico nacional. (PONTE, 1999, p. 161).

Essa disputa culminou no II Pré-Congresso de Analistas Didatas, em 1972, que teve como pauta mestre a regulamentação da profissão de psicanalista e, posteriormente, em vários projetos de leis para regulamentar tal profissão. Neste mesmo período, segunda metade da década de 70, houve um número significativo de psicanalistas e psicólogos argentinos que, tentando escapar da repressão política em seu país e percebendo o crescente mercado clínico, migram para o Brasil a fim de continuar o exercício de sua profissão. Esse movimento “alargou ainda mais o espectro do campo psicanalítico do país e aumentou as possibilidades de formação e de legitimação profissional pela Associação Psicanalítica Internacional” (PONTE, 1999, p. 132).

Por fim, é dado o direito efetivo a outros profissionais de exercer a clínica psicanalítica, findando o monopólio dos psicanalistas médicos, e a crescente demanda por formação “acabou por explodir a hegemonia e o modelo de organização preconizado pelas sociedades brasileiras filiadas à Associação Psicanalítica Internacional” (PONTE, 1999, p. 161), abrindo espaço legítimo para outras instituições.

À vista do exposto, podemos compreender que a psicanálise que se fez presente no Brasil, pelas mãos, em sua maioria, de médicos psiquiatras, encontrou inicialmente na educação uma porta de entrada promissora para sua atuação e divulgação desta teoria/profissão ainda não reconhecida em solo brasileiro. Sua contribuição no campo educativo se caracterizou por uma prática clínica higienista e profilática, cujo foco principal era a assistência à prevenção da doença mental. No entanto, esgotadas e fracassadas as tentativas de unir ambas as disciplinas no formato de uma pedagogia psicanalítica, de apostar em uma prática de formação de professores baseada no conhecimento psicanalítico e no papel profilático desta teoria em relação à higiene mental escolar; na década de 1950 a psicanálise, reconhecendo os limites da aplicação de sua teoria à educação, recua sua atuação no campo dessas articulações e passa a cuidar de suas questões internas.

Nesse sentido, a superação dessa situação exigia não somente a crítica à hipertrofia da psicologia na educação, ao reducionismo, às interpretações aligeiradas e banalizadas, às ações fundadas num modelo estranho à educação, como o modelo médico, e à culpabilização da criança e de sua família, mas também a restituição de seu núcleo de bom senso. (ANTUNES, 2008, p. 473).

Assim, neste período, entre 1950 e 1980, a psicanálise, que ocupava um lugar marginal no campo da educação, passa a cuidar de sua profissão e de questões internas, a fim de ganhar mais espaço, reconhecimento, regulamentar e sedimentar seu campo de atuação, expandir suas instituições de formação, investir no campo clínico que estava em expansão e definir quem tinha direito de exercer tal profissão no Brasil.

As poucas publicações que havia neste período, em torno da educação, ainda se referiam a um modelo clínico-terapêutico com a utilização de testes que atribuam o fracasso escolar exclusivamente ao aluno, desconsiderando as condições ambientais, pedagógicas, social, cultural e econômica, em uma ação extremamente reducionista e voltada para a psicologia do desenvolvimento (ANTUNES, 2008).

Passados esses anos de organização interna e de carência de produções relativo ao tema psicanálise e educação, alguns trabalhos, ainda que timidamente, começaram a emergir novamente, em 1980, com uma crítica ao reducionismo e enquadramento clínico-terapêutico em torno da psicologização da psicanálise na educação. Podemos supor que esse movimento ocorreu em virtude da herança deixada, nas décadas anteriores, em que havia uma intromissão e participação maciça do discurso psicológico, e especialista, no campo educativo com a finalidade de aplicar os conhecimentos de sua ciência à educação e transformar o cotidiano

escolar em um espaço, de direito e de fato, psicologizado. Assim, neste período, observamos uma crítica ao caráter desenvolvimentista, ao reducionismo dos fatores educacionais às interpretações psicologizantes e ao enquadramento clínico-terapêutico baseado no modelo médico.

Um dos trabalhos que ilustram o início desse movimento é o livro *Freud Antipedagogo* de Catherine Millot, publicado na França, em 1979, e no Brasil, em 1987, no qual a autora postulava a impossibilidade de aplicar a psicanálise à educação, podendo transmitir, no máximo, uma ética e um modo de ver e entender a prática educativa.

Já no final dos anos 80, outros trabalhos começam a trazer novos contornos para esses campos de atuação que havia sido interrompido. Segundo Kupfer et al. (2010), alguns trabalhos podem ser classificados como marcos que retratam o ressurgimento de trabalhos que trazem de volta a discussão em torno do campo da psicanálise e educação.

No Brasil, os inícios desse ressurgimento podem ser localizados na década de 80. Mokrej (1986) escreveu seu doutorado sobre a divulgação das primeiras ideias psicanalíticas no Brasil, dando atenção às contribuições da psicanálise para a educação, e publicou em 1993 um livro sobre a psicanálise no Brasil. A publicação de *Freud e a educação* (Kupfer, 1989) chama, de forma paradoxal, a atenção dos educadores. [...]

Lajonquière também começou a publicar seus trabalhos na mesma época. O artigo “A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento” foi publicado em 1989 (Lajonquière, 1989), mas é em 1992 que ele publica *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* (Lajonquière, 1993), um livro definitivamente comprometido com a discussão do campo das conexões psicanálise e educação. (KUPFER et al., 2010, p. 286-287).

Na década de 1990 são retomados, com todo vigor, os trabalhos que trazem à luz os escritos de Freud e de outros autores, para então traçar novos rumos ao campo das articulações entre a psicanálise e a educação no Brasil. Assim, perdida a identidade e a referência do que poderia vir a ser uma contribuição da psicanálise, enquanto fundamento teórico e prático na educação, nas décadas anteriores, se faz um exercício de retomar os escritos de Freud e de outros autores, para então delimitar o que poderia vir a ser desenvolvido de novo, no campo de articulações entre a psicanálise e a educação brasileira, a partir da década de 1990. Como afirma Costa (2013, p. 61):

Exatamente neste período, a psicanálise vai passar por uma “releitura”, que mostrou as ideias freudianas a partir de uma lógica diferente da que então vinha sendo desenvolvida no Brasil. A psicanálise estava impelida a fazer um retorno à originalidade de Freud, “sem se fixar tanto na miopia instalada pelos modelos ortodoxos, biomédicos, calcados numa monotonia interpretativa – sempre um pouco

metafísica – que imperou em boa parte da prática psicanalítica do século passado [Século XX]”.

Um livro, best-seller, que retrata esse momento é *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, de Maria Cristina Machado Kupfer, lançado em 1987/1992, que traz, como bem ressalta Costa,

Novos ares a partir de Freud e algum de seus seguidores, diferente do desenvolvimentismo, para aqueles que desejavam estudar a psicanálise. A autora faz um “retorno a Freud” e procura detectar nesses textos associações com a educação. Acredito que a importância dessa publicação seja por devolver para a psicanálise, com o devido rigor conceitual e sem aligeiramentos, o lugar no intercâmbio com a educação, principalmente, a partir do lugar do educador. (COSTA, 2013, p. 64).

Feita as pazes com a educação, e voltado a beber de suas fontes originais, a psicanálise brasileira fica mais próxima da escola francesa e cada vez menos da escola inglesa. “Esta ‘mudança de continente’ dá uma nova roupagem para as teorias psicanalíticas, completamente ao avesso do desenvolvimento maturacional e do pragmatismo psiquiátrico que era, até então, a forma como a psicanálise era tratada no país” (COSTA, 2013, p. 62). Sob essas novas influências, a psicanálise passa a considerar a importância do aspecto relacional entre aluno e professor, o fenômeno da transferência e a subjetividade do professor no processo ensino-aprendizagem. Assim, segundo Abrão (2006, p. 238-239),

Uma importante oscilação entre os trabalhos da primeira metade do século XX e aqueles encontrados na atualidade diz respeito à forma de intervenção no meio educacional, que passou a considerar a importância do aspecto relacional entre aluno e professor, a contemplar a noção de infantil enquanto uma categoria inconsciente, atemporal e presente, tanto na criança como no adulto e a sustentar uma prática que busque a formação integral do professor que detenha conhecimento teórico de psicanálise e experiências pessoais que permitam aproximá-lo de suas vivências inconscientes, de suas experiências infantis recalcadas. Em conjunto, estes elementos favorecem uma melhor compreensão do aluno por parte do professor, que passa a atuar como um mediador no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, a partir da década de 1990, os psicanalistas começam a voltar seus olhares não apenas para a criança-problema, reforçando o estigma e preconceito de outrora, mas a dar importância ao meio escolar e, sobretudo, às questões relacionais e subjetivas dos professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família-comunidade e ao processo de transferência e contratransferência que permeiam as relações entre professor e aluno, superando a atuação clínico-terapêutica no contexto escolar. Desta forma, passam a considerar não só o aluno, mas também a importância do professor no processo de aprendizagem, onde

as experiências de vida e os aspectos inconscientes da constituição da subjetividade docente são levados em consideração no modo de transmissão do ensino e na relação com o aluno.

Assim, feitas todas as considerações e análises, podemos concluir que há duas correntes que marcam a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro entre as décadas de 1950 e 2000, a saber:

- **1ª período - 1950 a 1980:** Período de latência - estagnação das produções relativas à psicanálise e educação em detrimento do investimento clínico-institucional, sedimentação e organização da profissão de psicólogo; e início das discussões sobre a psicologização da pedagogia.
- **2ª período - 1990 a 2000:** Como um terceiro momento de articulação entre a psicanálise e a educação, temos a retomada e redefinição do que viria a ser uma contribuição da psicanálise ao contexto educacional, com um retorno a Freud, e um olhar para a importância do aspecto relacional, subjetivo e transferencial entre aluno e professor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rever o passado é um exercício imprescindível que toda ciência e teoria deveria fazer para entender as origens de sua atuação, desenvolvimento e finalidade. Essa ação de apreensão e compreensão do passado nos faz reconhecer nossa prática atual e refletir sobre os caminhos que tais teorias percorreram ao longo dos anos. Para tal, se faz necessário olhar para trás, ver de onde viemos e pensarmos para onde estamos ou queremos ir.

O presente trabalho, com todas suas limitações, se propôs a ir nessa direção e através do campo historiográfico, recuperar a história da relação entre psicanálise e educação, ao longo da segunda metade do século XX. Assim, para concluirmos o percurso deste trabalho, retomaremos, neste capítulo, algumas questões e objetivos iniciais, que nortearam todo o estudo, a fim de averiguarmos se conseguimos atingir a finalidade a qual este estudo se propôs.

O objetivo geral deste estudo foi investigar a inserção e apropriação da psicanálise no contexto educacional brasileiro a partir da segunda metade do século XX (1950 a 2000), e como objetivos específicos: 1 - compreender as transformações e ampliações na relação entre essas duas disciplinas ao longo dos anos; 2 - fazer um levantamento do contexto histórico da década de 1950 a 2000, a fim de compreender a escassez de produção de trabalhos voltados para a psicanálise e educação neste momento histórico; e 3 - entender a influência e as reverberações históricas das produções brasileiras entre a psicanálise e educação ao longo dos anos no contexto atual. Ao que cabe ao objetivo geral e objetivos específicos 1 e 2, acreditamos que, ao longo do texto e especificamente nos capítulos 6 e 7, tentamos, na medida do possível, responder a tais questões. Entretanto, cabe, neste momento, retomarmos.

Ao olharmos para a história da psicanálise e da educação no Brasil, podemos observar que a relação entre essas duas disciplinas foi permeada por constantes encontros e desencontros.

Inicialmente, a psicanálise, que se fez presente no Brasil pelas mãos, em sua maioria, de médicos psiquiatras, encontrou na educação uma porta de entrada promissora para sua atuação. Embora consciente do seu valor terapêutico, a aplicação terapêutica da psicanálise era extremamente restrita e inacessível aos profissionais brasileiros, no início do século XX. Assim, inserida neste campo, a psicanálise, entre 1920 e 1930, teve como meio de atuação a divulgação da teoria e conceitos psicanalíticos aos educadores e, posteriormente, entre 1930 e 1950, a aplicação de sua teoria à higiene mental escolar por meio das clínicas de orientação infantil de modo profilático e como uma prática de assistência ao escolar (ABRÃO, 2001).

Assim, a psicanálise que se fez presente no Brasil, aliada, desde o início, à educação, ocupa esse lugar de saber especialista que tem algo a ensinar, aplicar e prevenir. As tentativas de se criar uma pedagogia psicanalítica, ou seja, uma educação que levasse em consideração as descobertas da psicanálise e aplicasse suas teorias ao escolar, com um olhar clínico e segregador, perpetuou até a metade do século XX, e, como veremos adiante, deixou marcas na articulação entre pedagogia e educação ao longo dos anos e nos dias atuais.

Passado esse período, mediante análise dos artigos publicados sobre psicanálise e educação, na segunda metade do século XX, e resgate histórico desses dois campos no Brasil, identificamos dois períodos que marcaram a inserção e apropriação da teoria psicanalítica no contexto educacional brasileiro entre as décadas de 1950 e 2000.

O primeiro período, de 1950 a 1980, denominado nesta dissertação como período de latência, foi marcado por tempo de desencontros e caracterizado por um longo percurso de estagnação em torno das produções brasileiras entre psicanálise e educação. Diante das contribuições que não reverberaram de forma significativa no campo educacional na primeira metade do século XX, e marcada pela época mais cruel da ditadura militar, que abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, a psicanálise se afasta do campo educativo e passa a organizar suas questões internas e investir no meio clínico.

Com a regulamentação da psicologia enquanto profissão, no Brasil, em 1962, e o “boom” psicanalítico com a expansão do atendimento terapêutico, em decorrência deste momento de repressão e terror, a família se volta para seus problemas internos em que o processo de privacidade e interiorização é cada vez mais valorizado, uma vez que militância política e social era reprimida de forma cruel e violenta.

Em face desta situação, a clínica se torna a grande demanda em detrimento de outros setores públicos. Essa expansão e lucratividade da psicoterapia leva uma série de instituições alternativas de formação psicanalítica a começar a surgir e a questionar o domínio exercido pelas instituições filiadas à IPA, sobre o monopólio da formação em psicanálise no Brasil. Outra questão levantada nesta época é em relação ao acesso legal à profissão de psicanalista ser reservado aos médicos, não abrindo espaço para que outros profissionais, como os psicólogos, exerçam tal profissão. Após muitas lutas e discussões, finda o período da hegemonia das instituições filiadas à IPA e o monopólio de psicanalistas médicos.

Desta forma, esgotados os recursos para unir ambas as disciplinas no formato de uma pedagogia psicanalítica, de apostar em uma prática de formação de professores e no papel profilático desta teoria em relação à higiene mental escolar; a partir da década de 1950 até 1980, a psicanálise, reconhecendo os seus limites em relação às contribuições à educação,

recua sua atuação no campo dessas articulações e passa a investir em sedimentar seu campo de atuação no campo clínico e expandir suas instituições de formação. As escassas publicações que encontramos no ano de 1980 fazem uma crítica à herança deixada pela psicologização da psicanálise na educação, pelo seu caráter reducionista, desenvolvimentista e adaptativo baseado no modelo médico higienista de atuação.

O segundo período, entre 1980 e 2000, é marcado como um terceiro momento de articulação entre a psicanálise e a educação no Brasil, no qual, inicialmente, são retomados os trabalhos que trazem à luz os escritos de Freud e de outros autores, na tentativa de repensar novos rumos e redefinir o que viria a ser uma contribuição ao campo das articulações entre a psicanálise e a educação no Brasil.

Refeito esse percurso, de retomar os textos de Freud e de outros autores precursores, por volta de 1990, a psicanálise passa a direcionar o seu olhar para a importância do aspecto relacional entre aluno e professor, baseada no conceito de transferência e subjetividade no processo ensino-aprendizagem. Pois, entende-se que abarcar a relação professor e conhecimento, os fenômenos inconscientes das relações transferências, e toda sorte de situações que toca o processo ensino-aprendizagem, torna-se fundamental para compreender as questões subjetivas envolvidas no ato educativo.

Santiago (2005) destaca que a relação dos sujeitos com o saber que lhes é transmitido, bem como a transmissão destes conteúdos, está diretamente atrelada à transmissão de sua subjetividade, ou seja, à medida que o educador transmite conhecimento, transmite inconscientemente conteúdos que estão para além de sua atuação profissional. Nesta transmissão espera-se que esse conhecimento seja assimilado por completo, sem notar que sua subjetividade, ao entrar em contato com a subjetividade dos alunos, pode ter como resultado uma transmissão imprevisível, tampouco passível de um cálculo coletivo. A aprendizagem, sobretudo, está ligada não à consciência, mas às questões inconscientes, do aluno e do educador.

Finalizadas essas considerações, caberá, neste momento, respondermos ao objetivo específico 3 desta dissertação, o qual se propõe a compreender a influência e reverberações históricas das produções brasileiras entre a psicanálise e a educação, ao longo dos anos, no contexto atual.

Em seu clássico texto *Freud e a Educação: o mestre do impossível*, Kupfer (1992) aponta três momentos de articulação entre a psicanálise e a educação no âmbito nacional: 1º - tentativa de criar uma Pedagogia Psicanalítica; 2º - divulgação dos conhecimentos psicanalíticos a pais e professores a fim de impedir a formação das neuroses nas crianças por

via da profilaxia; e 3º - ensinar a psicanálise aos diferentes representantes da cultura, principalmente a educação.

Neste terceiro movimento, podemos destacar uma mudança na perspectiva da transmissão da psicanálise em comparação ao que se deu no período higienista no Brasil – quando se tratava da aplicação direta da psicanálise na educação e de sua divulgação frente aos agentes sociais. Agora, a transmissão passa a basear-se nas discussões sobre o que viria a ser essa aplicação, quais os desdobramentos do ensino da psicanálise para educadores e qual a diferença entre pedagogia e educação. (LINS, 2009, p. 52).

Diante desse terceiro movimento, uma das formas em que a psicanálise vem mostrando, na atualidade, bastante influência no meio educacional brasileira é na clínica das psicoses e autismos, o qual podemos destacar a Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. Instituição fundada no Instituto de Psicologia da USP, em 1990, pela professora Dra. Maria Cristina Kupfer, o lugar de vida é uma instituição que oferece atendimento para as crianças com distúrbio global do desenvolvimento por meio da conexão de um campo de pesquisas em psicanálise e educação.

Outro meio bastante fértil no qual a psicanálise tem oferecido muitas contribuições à educação têm sido pela formação continuada de professores, abrindo espaço para discussão e compreensão dos processos de aprendizagem articulado a constituição subjetiva e transferência que se estabelece entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem e do desejo do saber.

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e 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, 1992, p. 97).

Kupfer ainda denuncia que, ao que tudo indica, até hoje não se fez um verdadeiro casamento entre a psicanálise e a educação, o que “na verdade a psicanálise tem comparecido aos encontros marcados na condição de mestre, de transmissor de ‘verdades’ sobre a criança que ela julga serem desconhecidas pela educação” (KUPFER, 1992, p. 71).

Ainda de acordo com Kupfer (2007, p.68), “não há como aplicar a psicanálise à educação” se pensarmos em uma proposta de levarmos para a escola a análise da transferência e a interpretação dos instrumentos desta, pois estes só possuem eficácia na clínica. Mas, por outro lado, não há como negar a possível influência da psicanálise no âmbito da educação, pois esta se introduz no âmbito escolar por seu norteamto em relação ao trabalho

pedagógico, procurando clarear as práticas educacionais e esclarecer os efeitos terapêuticos subjacentes a esse trabalho.

Atualmente, diante das questões suscitadas pelo campo da educação, sobretudo no que se refere a seus impasses, o saber da psicanálise vem contribuindo cada vez mais para essa discussão. No entanto, sua contribuição à educação, não consiste no fato de ser detentora de um saber superior ou suplementar, mas no fato do discurso analítico ter justamente como característica a possibilidade de apontar a resistência implícita nos demais discursos de modo à desobstacularizá-los. Nesse sentido, a psicanálise pode contribuir, transmitindo ao educador uma ética, um modo de entender sua prática educativa, para que esse impasse e mal estar do ato de ensinar possa ser atenuado (KUPFER, 1992). Para a psicanálise, o sujeito está implicado em todo ato, sendo o autor daquilo que produz, por isso o educador deve responsabilizar-se por sua atuação e a psicanálise pode ajudá-lo nessa empreitada.

No texto “Novas conferências Introdutórias sobre Psicanálise” (1932[1933]/1996e), Freud já parece perceber que sua teoria não deve ser aplicada como uma exterioridade à educação, mas implicada, ou seja, permeando o próprio ato educativo, ainda que, mesmo assim, a educação total seja impossível. A implicação da psicanálise no campo educativo se diferencia de outros saberes psicológicos, visto que se preocupa com a constituição do sujeito e não somente com o desenvolvimento ou comportamento humano, como se pode perceber nas psicologias.

Diante disso, consideramos que a psicanálise pode ser implicada à escola e à educação, mas como orientadora das práticas desenvolvidas pelos profissionais dessa área. Quando Kupfer (1992) coloca que a psicanálise, no âmbito escolar, procura clarear as práticas educacionais, orienta que o profissional da educação possa ter um norteador para olhar e refletir sua prática e os acontecimentos na escola. Essa orientação se complementa quando, em seguida, a autora discorre sobre os efeitos terapêuticos do trabalho escolar. Quando um profissional da educação trabalha com várias crianças, ele não deve perder de vista que cada criança possui uma experiência diferente com o que está acontecendo em conjunto. Apesar de não haver, no âmbito escolar, espaço para experiência individualizada, esta não pode ser diluída no social, de tal forma que essas particularidades possam ser socializadas, e assim, repercutir um efeito terapêutico na criança em questão, bem como nas demais.

A psicanálise, parafraseando Vorcaro (1999), traz a visão de uma nova esfera do ato educativo, direcionando os olhares para a singularidade subjetiva no aprender, ultrapassando o olhar pedagógico. Insere o sujeito do desejo, “operante em toda educação e reverso do indivíduo da pedagogia” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 85).

Entretanto, apesar dessas contribuições e conquistas que a psicanálise vem oferecendo a educação, ainda se perpetua, em menor escala na atualidade, o processo de psicologização da psicanálise no contexto escolar.

Nesta sociedade contemporânea mergulhada no discurso capitalista onde há ofertas excessivas de objetos com a promessa do gozo irrestrito e os sujeitos são movidos pela fantasia de completude de não haver nenhuma falta, deparamo-nos “com a existência de um tempo marcado por uma modalidade de laço no qual a criança parece-me ocupar o lugar de objeto” (ROURE, 2002, p. 20). Assim, são depositadas na criança toda fonte de preocupação e investimento com a ilusão de poderem ser tudo o que seus pais não foram ou não puderam ser.

Hoje, não há mais espaço e tempo para o sofrimento e muito menos para o fracasso, pois é preciso responder às exigências culturais da forma mais plena e rápida possível. Nessa lógica, diante de qualquer mal-estar, os adultos, destituídos pela ciência de seus saberes, recorrem a especialistas, como psicólogos, para responder e solucionar qualquer interferência no desenvolvimento do sujeito.

Essa insuficiência manifestada no distúrbio psicopatológico atinge os agentes familiares que não detêm do saber especializado para tratá-lo. Eles não podem, senão, estender ou transferir suas funções ao saber especializado. Para cuidar e proteger, os pais fazem-se, eles mesmos, funcionários deste saber científico que os orienta na realização do tratamento mais eficaz. (VORCARO, 2011, p. 227).

Desta forma, os atos da criança, em vez de produzir significações e ser transformados em demandas, acabam sendo tomados como manifestações de patologias que devem ser logo curadas, buscando respostas imediatas para o seu sofrimento. Essa lógica acarretou no movimento hoje denominado de “medicalização da vida”, em que os problemas habituais da existência humana, como a tristeza ou agitação, são colocados como disfunções bioquímicas corrigíveis mediante diagnóstico e o uso da medicação, “coisificando” cada vez mais a existência humana (KAMERS, 2005; CARVALHO, 2008). Em nome de uma sociedade idealizada pelo projeto social, colocam-se todas as crianças em risco diante de um dispositivo de classificação e apresentação do fármaco específico para combater um possível “problema” ou “desajuste” comportamental.

Perante a dificuldade ou incompetência escolar, os pais tentam, a qualquer custo, enquadrar o seu filho a um padrão de normatização de comportamentos aceitáveis socialmente, encaminhando-os a especialistas. “Nessa outra cena ‘especializada’, o filho é um estrangeiro, que em vez de despertar nos pais um desejo de saber sobre sua diferença, essa

mesmíssima diferença, quando encarnada no real, é tomada como a impossibilidade de vir a conhecê-lo” (LEVIN, 2005, p. 133).

Uma vez atravessados pelo discurso da ciência a família contemporânea encontram dificuldades para sustentar um lugar de referência simbólica para a criança, obstaculizando a inscrição desta em uma rede simbólica de filiação, já que destes não sabem mais nada. Assim, a única alternativa que encontram é entregar seus filhos a quem supostamente detém um conhecimento superior, a ciência que, por sua vez, confirma essa posição dos pais de que nada sabem, ao oferecer palestras e cursos com o objetivo de ensinar aos pais como educar o seu filho e apresentar as etapas de desenvolvimento infantil com base em um saber dito científico.

Diante dos discursos médicos e psicológicos, houve uma “substituição das camisas de força pela redoma de medicamentos, constituindo uma verdadeira fabricação da loucura na infância” (KAMERS, 2013, p. 163), em que os pais não se autorizam a saber sobre o seu filho, pois quando uma autoridade se multiplica a outra se enfraquece.

Assim, a psicanálise que, inicialmente, contribuiu para o movimento de psicologização da educação e depois se apresentou crítica a esse processo, atualmente, vem, novamente, contribuir com essa corrente de saber perito e especializado em uma diretriz normativa e totalizante, como vestígio deixado no passado que insistem em se atualizar em decorrência do contexto vivido.

Desta forma, observamos que a articulação entre a psicanálise e a educação vem, ao longo dos anos, respondendo a demandas de acordo com contexto político, social e cultural de cada época. E que o modo de inserção da psicanálise, pelas mãos de psiquiatras com uma prática higienista, ainda se faz presente de modo sutil na atuação de alguns psicólogos. Há também, em certa medida, uma confusão do que viria a ser uma contribuição da psicanálise no contexto atual da educação brasileira, marcada por três formas de articulação, segundo Pereira e Silveira (2015, p. 370).

Há trabalhos que não fazem senão uma justaposição entre os dois campos, sem extrair consequências ou fazer cruzamentos conceituais. Há também os que realizam uma leitura marcada por um viés ideológico: a psicanálise comparece como diretriz normativa e interpretativa, numa relação de mestria sobre aquilo que deve ou não dever ser realizado no campo da educação. E há um terceiro tipo de trabalho no qual a psicanálise não ocupa a posição de leitora que ilumina a educação, mas a do “fruto da colocação do psicanalítico no âmago do educativo, em seu nó, em seu caroço” (KUPFER et al., 2010, p. 289).

Assim, a cada dia devemos repensar criticamente como a psicanálise tem se apresentado e articulado a educação, para não incorremos no erro de continuar sustentando

práticas passadas de segregação e rotulação em função de alunos que não respondem aos nossos ideais de perfeição com práticas de psicologização e conseqüente patologização. Por fim, a cada dia, faz-se necessário pensar no atravessamento da psicanálise na educação, visando à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino brasileiro, partindo da ideia de que um ato educativo só é possível se compreendido em sua amplitude, considerando suas várias dimensões, entre elas, as subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais que constituem a realidade material e psíquica na qual acontecem as práticas educativas. Obviamente, não se trata aqui de aplicar a psicanálise à educação, ou seja, aplicar os conhecimentos e teorias da psicanálise ao campo social, mas de utilizar o saber desta, suas teorias e experiências, como clareadora e mediadora para contribuir em algumas questões emergentes no campo educativo, visando produzir novos conhecimentos neste campo, especialmente sobre as posições subjetivas do professor e do aluno diante do conhecimento (ALMEIDA, 2002).

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. L. F. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. A introdução das ideias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. **Memorandum**, n. 14, p. 31-51. 2008.
- _____. **A tradição kleiniana no Brasil: uma investigação histórica sobre a difusão do pensamento kleiniano**. 2004. 323 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. As influências da psicanálise na educação Brasileira no início do século XX. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 233-240, 2006.
- _____. **As vicissitudes da clínica psicanalítica com crianças no século XXI: delimitação de parâmetros técnicos no contexto brasileiro**. 2012. 248 f. Tese (Livre Docência em Psicologia) – Faculdade de Ciência e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2012.
- _____. Por um modelo metodológico de historiografia da psicanálise: uma discussão a partir da produção brasileira. **Pulsional - Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 20, n. 189, p. 5-16, 2007.
- ALMEIDA, J. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP-MEC, 1989.
- ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FE-USP, 2002. p. 95-106.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.
- ASSALI, A. M. et al. Grupo Ponte: uma ponte entre o tratamento e a escola. In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**. São Paulo: Escuta, 2010. p. 245-256.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- _____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.
- BARROS, R. do R. Regulamentação da Psicanálise no Brasil – Breve Histórico. In: ESCOLA BRASILEIRA DE PSICANÁLISE. **Contra a Regulamentação da Psicanálise**. 2012. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/themes/ebp/img/contra_regulamentacao_psicanalise.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BICUDO, V. L. Contribuição para a história do desenvolvimento da psicanálise em São Paulo. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-72, jan./mar. 1948.

BIRMAN, J. Arqueologia do Campo. **CULT**, São Paulo, n. 77, p. 48-51, fev. 2004.
Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/arqueologia-do-campo/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-á-bá no século XVI. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). **Anais da V Jornada do Histedbr de Sorocaba**. Campinas: HISTEDBR, 2005. p. 35-54.

_____. O estado da arte em história da educação colonial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-23.

CAMPOS, R. H. F. Introdução à historiografia da psicologia. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Org.). **A historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 15-19.

CARVALHO, S. M. Há, ainda, tempo para a Psicanálise?. In: ENCONTRO DA INTERNACIONAL DOS FÓRUMS - ESCOLA DE PSICANÁLISE DOS FÓRUMS DO CAMPO LACANIANO - IF-EPFCL, V., 2008, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: EPFCL, 2008. p. 336-339.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil Colônia**. 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html>. Acesso em: 3 abr. 2014.

CLARK, J. U. O Desenvolvimento da Política Provincial e da Educação no Período de Transição do Império para a República. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-23.

COIMBRA, C. M. B. A Psicanálise nos Tempos da Ditadura. **Pulsional - Revista de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 64-80, mar. 2009.

_____. **Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas PSI no Brasil do “Milagre”**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

_____. Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. **Mne mosine**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 48-52. 2004.

CORRÊA, C. R. G. L. A inauguração da interlocução entre a educação e a psicanálise no Brasil: Arthur Ramos, transferência, ideal e autoridade. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 789-811, 2011.

CORREA, C. R. G. L.; PINHEIRO, G. S. Período de latência e tempo para compreender nas aprendizagens. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 61-69, mar. 2013.

COSTA, A. J. **A psicanálise em cursos de pedagogia**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores: da “Escola Nova” à escola de hoje**. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DIAS, A. E. Novas configurações no Contexto Escolar: O que, de fato, o professor tem a ver com isso? In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE-USP, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 fev. 2015.

DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCHINETTI, C.; PONTE, C. De barulhos e silêncios: contribuições para a história da psicanálise no Brasil. **Psychê**, São Paulo, ano VII, n. 11, p. 59-83, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30701105>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2015.

FERENCZI, S. **Psicanálise I – Obras Completas**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Original publicado em 1908).

FILLOUX, J. C. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

_____. Psicanálise e educação: pontos de referência. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano II, n. 2, p. 8-17, 1997.

FREUD, A. **O tratamento psicanalítico de crianças**. Rio de Janeiro: Imago. 1971. (Original publicado em 1926-1927).

FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XII, p. 109-119. (Original publicado em 1912).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XIII, p. 245-205. (Original publicado em 1914).

_____. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. X, p. 15-131. (Original publicado em 1909).

_____. Análise terminável e interminável. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XXIII, p. 225-270. (Original publicado em 1937).

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. XXII, p. 13-177. (Original publicado em 1932 [1933]).

FREUD, S. O Futuro de uma Ilusão. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v. XXI, p. 15-63. (Originalmente publicado em 1927).

_____. O interesse científico da psicanálise. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. XIII, p. 169-192. (Original publicado em 1913).

_____. Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. v. XIX, p. 307-308. (Original publicado em 1925).

GALVÃO, L. A. P. Notas para a história da psicanálise em São Paulo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 46-66, 1967.

GHIRALDELLI JR. P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da Educação** [versão prévia], 2001. Disponível em:
<<http://www.teleminiweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

GIAMOGESCHI, C. L. O capitalismo e a expansão do ensino no Brasil. **Revistas Eletrônicas Unisepe**. ago. 2009. Disponível em:
<<http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/educacaoemfoco.html>>
Acesso em: 12 maio 2014.

GOMES, R. M. M. Revista Brasileira de Psychanalyse (1928): a primeira tentativa de difusão de ciência psicanalítica no Brasil. In: ENCONTRO DO CEDAP: CULTURAS INDÍGENAS E IDENTIDADES - IMPRESSOS PERIÓDICOS E ESCRITA DA HISTÓRIA, VII., 2014, ASSIS. **Anais...** Assis: FCL/Unesp, 2014. p. 310-324.

HOMRICH, M. T. O discurso como posição subjetiva do professor de educação infantil. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 7., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE-USP, 2009. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200800100052&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 fev. 2015.

JUSTO, J. S. Perspectivas da psicanálise no campo da educação. **Boletim de Psicologia Escolar**, São Paulo, v. 2, p. 63-73, 1985.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 153-165, 2013.

_____. Resenha do livro *Clínica e educação com as crianças do outro espelho*. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 132-139, 2005.

KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Trabalho original publicado em 1921).

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e Educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

KUPFER, M. C. M. et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, 2010.

KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (Org.). **Lugar de vida, vinte anos depois**. Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.

LAJONQUIÈRE, L. As Apropriações das Teorias Psicológicas pela Prática Educativa Contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23º., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000. p. 1-5.

_____. A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil. A (à) lembrança de Maud Mannoni. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 65-79, 1998.

_____. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.

_____. **Figuras do Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEVIN, E. Clínica e educação com as crianças do outro espelho. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 132-139, 2005.

LINS, F. R. S. **A psicologização da psicanálise na educação: um estudo da conexão da psicanálise e educação em São Paulo – Brasil**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOBO, R. As mudanças históricas e a chegada da psicanálise no Brasil. In: NOSEK, L. (Org.). **Álbum de Família: imagens, fontes e ideias da psicanálise em São Paulo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 49-55.

LUZ, A. P. D. Entre educar e constituir: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 7., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE-USP, 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 mar. 2015.

MACHADO, M. C. G. Brasil Império: Estado da Arte em História da Educação Brasileira – HISTEDBR – Estudo dos Intelectuais. Campinas, **Mesa redonda - HISTEDBR**, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acesso em: 15 out. 2014.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARCONDES, D. Clínica de orientação infantil: suas finalidades e linhas gerais de sua organização. In: _____. (Org.). **Noções Gerais de Higiene Mental da Criança**. São Paulo: Livraria Martins, 1946. p. 43-48.

MARQUES, J. C. Pesquisa em psicologia educacional: uma agenda para o futuro. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 31-36, 1989.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. (Trabalho original publicado em 1967).

MINTO, L. W. Globalização, Transição Democrática E Educação (Inter)nacional (1984). In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE; São Paulo: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html>. Acesso em: 21 jun. 2014.

MINTO, L. W. MEC-USAID. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MOKREJS, E. **A psicanálise no Brasil – As origens do pensamento psicanalítico**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Pedagogia e Psicanálise – aquisição do saber e a prática pedagógica. **Revista Unifio**, Osasco, v. 2, n. 3, p. 207-209, jun. 2000.

MURASSE, C. M. **A Educação no processo de organização e consolidação do Império no Brasil: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877)**. 2005. p. 1-25. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Celina_Midori_Murasse_artigo.pdf>. Acesso em 10 ago. 2015.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-28.

NASCIMENTO, M. I. M. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 27 fev. 2014.

OLIVEIRA, C. L. M. V. A historiografia sobre o movimento psicanalítico no Brasil. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 144-153. set. 2002a.

_____. Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.133-154, jan./jun. 2002b.

_____. Percursos da psicanálise em São Paulo. **Pulsional**, São Paulo, ano XV, n. 161, p. 14-31, set. 2002c.

_____. Trajetórias da psicanálise paulista. **Analytica**, São João del-Rei, v. 3, n. 4, p. 59-87, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, J. L. **As origens do MOBREAL**. 1989. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1989.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010c. v. 1, p. 103-138. (História da Educação Brasileira).

_____. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. v. 1, p. 85-103. (História da Educação Brasileira).

_____. A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, v. 1, p. 71-85. (História da Educação Brasileira).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, M. R. (Org.). **A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012.

PEREIRA, M. R. et al. **Estado da Arte em Psicanálise e Educação (de 1987 a 2012)**. São Paulo: USP, 2013.

PEREIRA, M. R.; SILVEIRA, W. H. Análise do estado da arte em psicanálise e educação no Brasil (1987-2012). **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 369-390, dez. 2015.

PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, p. 29-47. (História da Educação Brasileira).

PERESTRELLO, M. Ainda sobre a história da psicanálise no Brasil. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 667-674, 1995.

_____. **Encontros: Psicanálise &**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia no Brasil. **Psicologia**, São Paulo, v. 1, ano 1, n. 1, p. 1-14, 1975.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PONTE, C. F. **Médicos, psicanalistas e loucos: uma contribuição à história da psicanálise no Brasil**. 1999. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1999.

PORTO-CARRERO, J. P. Psychanalyse: a sua história e o seu conceito. In: _____ (Org.). **Ensaio de psychanalyse**. Rio de Janeiro: Flores & Mano, 1929. p. 11-25.

PRAZERES, S. M. G. **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RAMOS, A. **A criança problema**. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1939.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres e educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html>. Acesso em: 05 abr. 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROCHA, G. **Introdução ao nascimento da psicanálise no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da independência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, p. 32-48. (História da Educação Brasileira).

ROLLEMBERG, B. L. O. et al. A educação do século XX no Brasil. **Cadernos de Graduação**, Aracaju, v. 1, n. 14, p. 183-190, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/224>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, VIII., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. v. I, p. 3091-3104.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROURE, G. **Criança-objeto: entre o desejo e o gozo**. 2002. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SAGAWA, R. Y. **Durval Marcondes**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2002.

_____. **Os inconscientes do divã da psicanálise**. 1989. 338 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. Uma descontinuidade histórica no campo psicanalítico. **Pulsional**, São Paulo, v. 197, p. 47-54, 2009.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Campo freudiano no Brasil).

SANTOS, T. C. O movimento psicanalítico e a difusão da psicanálise no Brasil. **Revista do Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 171-189, 1997.

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Instituição editora, 2004. CD-Rom.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. esp, p. 147-167, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.histedbr.com.br>. Acesso em: 10 maio 2014.

SIRCILLI, F. A. **Argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação: análise retórica de um livro-argumento**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Ciência e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SPILIUS, E. A análise de crianças: introdução. In: _____. **Melanie Klein Hoje**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. II, p. 173-175.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TIUSSI, C. C. et al. Psicanálise e Educação: quando as fronteiras se esvaem. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 8., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IP/FE-USP, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003201000100065&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 29 set. 2015.

VILLALOBOS, J. E. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out.-dez. 1959.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VORCARO, A. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. O efeito bumerangue da classificação psicopatológica da infância. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 219-229.

APÊNDICE A - 89 ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ENCONTRADOS

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----------|------------|-----------------------------|---|--|
| 1. | 1949 | UCHOA, D. M. | Sobre as contribuições da psicanálise para a educação e profilaxia mental | Arquivos Neuro Psiquiatria vol.7 no. 2 |
| 2. | 1982 | KATZ, G.; COSTA, G. S. P. | Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica | Rev. AMRIGS; 26(2):104-10 |
| 3. | 1982 | KEHDY, S. M. L. | A interação entre a escola e a família da criança excepcional: uma visão psicanalítica. | Alter Jornal de Estudos Psicodinâmicos, Vol. 12 (1-3), Jan.-dez, 111-116. |
| 4. | 1984 | HIRCHZON, C. M COPIT, M. | Psicanálise e Paulo Freire (debates) | Educação e Sociedade - v.7 - n.18 |
| 5. | 1985 | JUSTO, J. S. | Perspectivas da psicanálise no campo da educação | Bol. psicol. esc; 2:63-73 |
| 6. | 1985 | SAYAD, M. | Notas sobre o aprendizado-ensino: a propósito da psicanálise | Rev. bras. psicanál; 19(1):97-110 |
| 7. | 1987 | MOKREJS, E. | Psicanálise e educação: Arthur Ramos - um episódio da história da educação no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.13, n.1, p.91-104, jan./jun. |
| 8. | 1987 | MÉLEGA, M. P. | Observação da relação mãe-bebê instrumento de ensino em psicanálise | Rev. bras. psicanál; 21(3):309-27 |
| 9. | 1988 | MOKREJS, E. | Durval Marcondes: o primeiro capítulo da psicanálise e da psicopedagogia em São Paulo | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.14, n.2, p.193-209, jul./dez. |
| 10. | 1988 | SPONCHIADO, M. | Estudo da relação professor-aluno numa escola especial com base no referencial psicanalítico de Maud Mannoni. | Psico (Porto Alegre); 16(2):199-207 jul./dez. |
| 11. | 1989 | MOKREJS, E. | Psicanálise e educação: Júlio Pires Porto Carrero e a pedagogia eugênica na década de trinta no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.15, n.1, p.5-15, jan./jun. |
| 12. | 1989 | LAJONQUIÈRE, L. | A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento | Educação e Sociedade, v. 12, n. 33, p.61-70 |
| 13. | 1990 | MOKREJS, E. | Deodato de Moraes e w. S. Jonas Speyer: duas contribuições para o estudo da psicanálise e educação no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.16, n.1-2, p.23-37, jan./dez. |
| 14. | 1991 | PEREIRA, F. | Psicanálise e educação | Análise Psicológica (1991), 3-4 (IX): 329-335 |
| 15. | 1992 | KUPFER, M. C. M. | A contribuição da psicanálise aos estudos sobre família e educação | Psicologia USP, São Paulo, v. 3. n. 1-2, p. 77-82. |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----|------|---|--|--|
| 16. | 1992 | ALBERTINI, P. | Reich e a educação: algumas formulações | Bol. psicol; 42(96/97):37-47, jan.-dez. |
| 17. | 1993 | ALBERTINI, P. | Tese amplia abordagens do pensamento reichiano [entrevista a patricia monken gomes]. | Impresso AUN: Agência Universitária de Notícias, Sao Paulo, v.26, n.2, p.5-5, abr. |
| 18. | 1993 | ALMEIDA, S. F. C. | O lugar da afetividade e do desejo na relação ensino-aprender | Temas em Psicologia, 1, p. 31-44 |
| 19. | 1993 | MARTINS, G. M. | Educação: mediação da cidadania | Psique (Belo Horizonte); 3(3):45-51 |
| 20. | 1993 | OSÓRIO, C. M. S.; WAINSTEIN, M.; FERREIRA, L. C.; MACHADO, S. R. S.; HIDALGO, M. L; MARTINS, C. D. | A semiologia compreensiva, os modelos psicanalíticos e as vicissitudes dos estudantes (de medicina, psicologia e psiquiatria) | Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul;15(2):104-9, maio-ago. |
| 21. | 1993 | SANTOS, F. J. B. | A psicanálise na formação do psiquiatra: a experiência da residência médica em psiquiatria do Hospital de Saúde Mental de Messejana - Fortaleza-CE | J. Brás. Psiquiatr; 42(5): 269-72, jun. |
| 22. | 1993 | BARROS, H. L. | É preciso pôr a cidade em perigo | Rev. méd. Minas Gerais;3(3):172-3, jul.-set. |
| 23. | 1994 | PINAZZA, M. A. | Jogo, desenvolvimento e educação (primeira parte) | Temas sobre Desenvolvimento; 20(4):4-10set./out. |
| 24. | 1995 | MOKREJS, E. | Cognição e afetividade na escola - síntese de três estudos, sobre epistemologia genética e psicanálise | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.21, n.2, p.63-77, jul./dez. |
| 25. | 1995 | MRECH, L. M. | Um olhar freudiano sobre a educação | Jornal da Usp, São Paulo, p.20, 19 nov. 1995 |
| 26. | 1995 | COSTA, M. L. A. | A inteligência ancorada no movimento do desejo | Doxa (Araraquara); 1(3):109-129set./dez |
| 27. | 1995 | GRANT, W. H. | O ensino da psicanálise: o outro lado da transmissão | Doxa (Araraquara); 1(3):31-45set./dez |
| 28. | 1995 | PEDROZA, R. L. S; ALMEIDA, S. F. C. | Psicologia e psicanálise: (re)pensando o sujeito na educação | Doxa (Araraquara); 1(1):63-94jan./abr |
| 29. | 1995 | MÉLEGA, M. P. | A supervisão da observação da relação mãe-bebê: ensino e investigação | Rev. bras. psicanál; 29(2):263-82, |
| 30. | 1996 | CROCHIK, J. L. | Notas sobre psicanálise e educação em T.W. Adorno | Contemporaneidade e Educação, v. 1, n. 1, p. 90-103. |
| 31. | 1996 | KUPFER, M. C. | A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-33. |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----------|------------|-------------------------------------|---|---|
| 32. | 1996 | KUPFER, M. C. M. | A presença da psicanálise na escola de bonneuil. | Revista Psicopedagogia, v.15, n.38, p.42-47. |
| 33. | 1996 | WILLEMART, P. | Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação | Revista USP, São Paulo, n. 31, p. 201-209, set./nov. |
| 34. | 1996 | OLIVEIRA, M. L. | Por que a psicanálise na educação: fragmentos | Revista Perfil, nº IX, p.25-35, Unesp Assis Boletim de Psicologia 9:25-38 |
| 35. | 1996 | POLITY, E. | Psicanálise: um instrumento para a educação | Viver Psicologia; 47(4):27 |
| 36. | 1997 | ALMEIDA, S. F. C. | A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo | Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 109-120, dez. |
| 37. | 1997 | CIACCIA, A. D. | Da pedagogia à psicanálise | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 18-26. |
| 38. | 1997 | KUPFER, M. C. M. | Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61. |
| 39. | 1997 | MRECH, L. M. | Desenvolvimento e estrutura, verdade e ficção | Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise (18):71-73abr. |
| 40. | 1997 | OLIVEIRA, M. L. | Entrevista com a Dra. Alicia Beatriz Dorado de Lisondo | Doxa (Araraquara); 3(1/2)jan./dez. |
| 41. | 1997 | STAZZONE, R. | O que um psicanalista deve fazer na escola? | Revista Estilos da Clínica; 2(2):44-52jul./dez. |
| 42. | 1997 | LAJONQUIERE, L. | Dos "erros" e em especial daquele de renunciar a educação: notas sobre psicanálise e educação | Revista Estilos da Clínica; 27-43jul./dez. |
| 43. | 1997 | FILLOUX, J. C. | Psicanálise e educação: pontos de referência | Revista Estilos da Clínica; 2(2):8-17jul./dez |
| 44. | 1997 | FERRETTI, MARIA CECILIA GALLETTI | O sujeito na psicanálise e na educação | Revista Estilos da Clínica; 2(3):58-63jul./dez. |
| 45. | 1997 | ABRAO, J. L. F. | Convergência e divergência entre a educação e a psicanálise: de Freud a Melanie Klein | Vertentes (3):77-83 |
| 46. | 1997 | ASSAD, S. | Por uma ética na educação a luz da psicanálise | Seminários de Psicologia; 1(1):101-108nov |
| 47. | 1997 | LAJONQUIÈRE, L. | A escolarização da criança com "DGD" | Revista Estilos da Clínica, ano 2 numero 3. P. 116-128 |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----|------|--|---|--|
| 48. | 1997 | LERNER, R. | Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos | Revista Estilos da Clínica, ano 2 numero 2, p. 62-71 |
| 49. | 1997 | JERUSALINSKY, A. | A escolarização de crianças psicóticas | Revista Estilos da Clínica. vol.2 no.2, p. 72-95 |
| 50. | 1998 | ALMEIDA, S. F. C. | Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 84-93. |
| 51. | 1998 | ALMEIDA, S. F. C. | O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 112-119. |
| 52. | 1998 | KUPFER, M. C. M. | Educação terapêutica: mais uma tentativa de encontro entre a psicanálise e a educação. | Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 115-127. |
| 53. | 1998 | KUPFER, M. C. M. | Modelos de atendimento a criança psicótica | Bol. psicol; 48(109):77-96jul./dez. |
| 54. | 1998 | LAJONQUIÈRE, L. | (Psico)pedagogia, psicanálise e educação : uma aula introdutória | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, jul./dez. |
| 55. | 1998 | LAJONQUIÈRE, L. | A psicanálise e o mal-estar pedagógico | Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 8, p. 92-98, maio/ago. |
| 56. | 1998 | LAJONQUIÈRE, L. | A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil: a (à) lembrança de Maud Mannoni. | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 65-79, jan./jun. |
| 57. | 1998 | LAJONQUIÈRE, L. | Uma nota introdutória sobre a conexão psicanálise-educação. | Interações: estudos e pesquisa em psicologia, v. 3, n. 5, p. 21-36, jan./jun. |
| 58. | 1998 | CARVALHO, R. M. L. L. | A violência na educação formal | Psicol. esc. educ., 1998, vol.2, no.3, p.257-264. |
| 59. | 1998 | FRAGELLI, I. K. Z. | Pais na escola: mais um fruto do encontro da psicanálise com a educação | Revista Estilos da Clínica; 3(5):94-103jul./dez |
| 60. | 1998 | NIQUET, L. M. P.; PALAZZO, L. M. A.; ASTRACHAN, M. | Análise didática, experiência e perspectivas | Rev. bras. psicanál;32(4):711-9 |
| 61. | 1998 | SOUZA, M. C. C. C. | A sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas | Revista Estilos da Clínica, v.3, n. 5 |
| 62. | 1998 | CUNHA, M. V. | A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais | Revista da Faculdade de Educação. Vol.24, n.2, São Paulo |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----|------|---|--|---|
| 63. | 1999 | FILLOUX, J. C. | Psicanálise e pedagogia ou sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo, p. 9-42. |
| 64. | 1999 | LAJONQUIÈRE, L. | Freud e a educação | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |
| 65. | 1999 | ALMEIDA, S. F. C | Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |
| 66. | 1999 | FONTES, A. M. | "Fracasso escolar": um sintoma social? | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |
| 67. | 1999 | MONTEIRO, E. A. | A transferência de Freud | Revista Estilos da Clínica. vol.4 no.7 |
| 68. | 1999 | ASSALI, A. M.; RIZZO, C.; ABBAMONTE, R. M. AMÂNCIO, V. | O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |
| 69. | 1999 | MONTEIRO, E. A. | A transferência e a ação educativa | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----|------|-------------------------|--|--|
| 70. | 1999 | VITA, I. B. | Da pedagogia à psicanálise: uma trajetória em construção | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. |
| 71. | 1999 | KUPFER, M. C. M. | Freud e a educação, dez anos depois. | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 14-26. |
| 72. | 1999 | LAJONQUIÈRE, L. | Freud, a Educação e as ilusões (psico)pedagógicas. | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 16, p. 27-38, jul. |
| 73. | 1999 | BACHA, M. S. C. N. | Psicanálise e educação: banquete, fast food e merenda escolar | Psicol. USP;10(1):311-334, |
| 74. | 1999 | SAPAROLLI, E. C. L. | O desenvolvimento emocional da criança pequena e sua separação dos pais em decorrência de seu ingresso em equipamento de educação infantil | Psicol. inf; (2/3):99-118 |
| 75. | 1999 | VILLANI, A. | Psicanálise e educação: tarefas "intrigantes"? | Revista Estilos da Clínica; 4(6):126-137jul |
| 76. | 1999 | LAJONQUIERE, L. | De crianças, pizzas e Mickey Mouse: nota sobre a violência nas escolas | Revista Estilos da Clínica; 4(6):112-125jul |
| 77. | 1999 | BATISTA, S. S. S. | Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica | Educ. Pesqui. v.25 n.1 |
| 78. | 1999 | KESSLER, C. H. | O professor precisa ser um agitador cultural | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 16. |
| 79. | 2000 | LAJONQUIÈRE, L. | As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar | Educação não é privilégio: anais, Caxambu: ANPED. |
| 80. | 2000 | MOKREJS, E. | Considerações teóricas sobre transferência psicanalítica e educação. | Revista Unifio, Osasco, v.2, n.3, p.131-139, jun. |
| 81. | 2000 | MOKREJS, E. | Pedagogia e Psicanálise – aquisição do saber e a prática pedagógica | Revista Unifio, Osasco, v.2, n.3, p.207-209, jun. |
| 82. | 2000 | GUIMARÃES, T. J. D. | Algumas considerações sobre psicanálise e educação | Cógito;2:77-82 |
| 83. | 2000 | LISONDO, A. B. D. | Psicanálise e educação ou o risco de sepultar o desenvolvimento mental | Psyche (São Paulo);4(5):77-103 |

| N. | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE |
|-----------|------------|--------------------------------------|---|--|
| 84. | 2000 | ÁVILA, L. A. | Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis | Rev. latinoam. psicopatol. fundam;3(1):11-20 |
| 85. | 2000 | BACHA, M. S. C. N. | Édipo de quarentena: escolarização da infância: a humanidade x (o ódio de) Édipo | Revista Estilos da Clínica; 5(8):112- 133jan./jun |
| 86. | 2000 | LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. | A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares | Revista Estilos da Clínica; 5(8):94- 111jan./jun |
| 87. | 2000 | SANTOS, L. A. R. | E a Subjetividade do Professor? Um Enfoque Psicanalítico sobre o Tema, seus Desdobramentos e Vicissitudes | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. |
| 88. | 2000 | BASTOS, M. B. | Socorro, o Professor Sumiu! ou Sobre as Implicações Educativas que Decorrem das Novas Formas de Subjetivação advindas dos Dispositivos Escolares | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. |
| 89. | 2000 | PALHARES, O. | Contribuições da Psicanálise para a Psicopedagogia | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. |

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - 64 ARTIGOS SOBRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SELECIONADOS

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|----------|------------|------------------------------|---|--|-------------|
| 1. | 1949 | UCHOA, D. M. | Sobre as contribuições da psicanálise para a educação e profilaxia mental | Arquivos Neuro Psiquiatria vol.7 no. 2 | EIXO 3 |
| 2. | 1982 | KATZ, G.; COSTA, G. S. P. | Origens da educação da criança e suas relações com a sociedade contemporânea: uma abordagem psicanalítica | Rev. AMRIGS; 26(2):104-10 | EIXO 1 |
| 3. | 1982 | KEHDY, S. M. L. | A interação entre a escola e a família da criança excepcional: uma visão psicanalítica. | Alter Jornal de Estudos Psicodinâmicos, Vol. 12 (1-3), Jan.-dez, 111-116. | EIXO 5 |
| 4. | 1984 | HIRCHZON, C. M COPIT, M. | Psicanálise e Paulo Freire (debates) | Educação e Sociedade - v.7 - n.18 | EIXO 4 |
| 5. | 1985 | JUSTO, J. S. | Perspectivas da psicanálise no campo da educação | Bol. psicol. esc; 2:63-73 | EIXO 2 |
| 6. | 1987 | MOKREJS, E. | Psicanálise e educação: Arthur Ramos - um episódio da história da educação no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.13, n.1, p.91-104, jan./jun. | EIXO 1 |
| 7. | 1988 | MOKREJS, E. | Durval Marcondes: o primeiro capítulo da psicanálise e da psicopedagogia em São Paulo | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.14, n.2, p.193-209, jul./dez. | EIXO 1 |
| 8. | 1988 | SPONCHIADO, M. | Estudo da relação professor-aluno numa escola especial com base no referencial psicanalítico de Maud Mannoni. | Psico (Porto Alegre); 16(2):199-207 jul./dez. | EIXO 4 |
| 9. | 1989 | MOKREJS, E. | Psicanálise e educação: Júlio Pires Porto Carrero e a pedagogia eugênica na década de trinta no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.15, n.1, p.5-15, jan./jun. | EIXO 1 |
| 10. | 1989 | LAJONQUIÈRE, L. | A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento | Educação e Sociedade, v. 12, n. 33, p.61-70 | EIXO 1 |
| 11. | 1990 | MOKREJS, E. | Deodato de Moraes e w. S. Jonas Speyer: duas contribuições para o estudo da psicanálise e educação no Brasil. | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.16, n.1-2, p.23-37, jan./dez. | EIXO 2 |
| 12. | 1991 | PEREIRA, F. | Psicanálise e educação | Análise Psicológica (1991), 3-4 (IX): 329-335 | EIXO 4 |
| 13. | 1992 | ALBERTINI, P. | Reich e a educação: algumas formulações | Bol. psicol; 42(96/97):37-47, jan.-dez. | EIXO 2 |
| 14. | 1993 | ALMEIDA, S. F. C. | O lugar da afetividade e do desejo na relação ensino-aprender | Temas em Psicologia, 1, p. 31-44 | EIXO 4 |

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|-----|------|--|---|--|--------|
| 15. | 1995 | MOKREJS, E. | Cognição e afetividade na escola - síntese de três estudos, sobre epistemologia genética e psicanálise | Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.21, n.2, p.63-77, jul./dez. | EIXO 4 |
| 16. | 1995 | MRECH, L. M. | Um olhar freudiano sobre a educação | Jornal da Usp, São Paulo, p.20, 19 nov. 1995 | EIXO 3 |
| 17. | 1995 | PEDROZA, R. L. S; ALMEIDA, S. F. C. | Psicologia e psicanálise: (re)pensando o sujeito na educação | Doxa (Araraquara); 1(1):63-94jan./abr | EIXO 2 |
| 18. | 1996 | CROCHIK, J. L. | Notas sobre psicanálise e educação em T.W. Adorno | Contemporaneidade e Educação, v. 1, n. 1, p. 90-103. | EIXO 2 |
| 19. | 1996 | KUPFER, M. C. | A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-33. | EIXO 5 |
| 20. | 1996 | KUPFER, M. C. M. | A presença da psicanálise na escola de bonneuil. | Revista Psicopedagogia, v.15, n.38, p.42-47. | EIXO 5 |
| 21. | 1996 | WILLEMART, P. | Psicanálise e pedagogia ou transmissão e formação | Revista USP, São Paulo, n. 31, p. 201-209, set./nov. | EIXO 4 |
| 22. | 1996 | OLIVEIRA, M. L. | Por que a psicanálise na educação: fragmentos | Revista Perfil, nº IX, p.25-35, Unesp Assis Boletim de Psicologia 9:25-38 | EIXO 2 |
| 23. | 1996 | POLITY, E. | Psicanálise: um instrumento para a educação | Viver Psicologia; 47(4):27 | EIXO 3 |
| 24. | 1997 | ALMEIDA, S. F. C. | A importância do outro na transmissão e apropriação do conhecimento e na construção da consciência de si e do mundo | Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 109-120, dez. | EIXO 4 |
| 25. | 1997 | KUPFER, M. C. M. | Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61. | EIXO 5 |
| 26. | 1997 | OLIVEIRA, M. L. | Entrevista com a Dra. Alicia Beatriz Dorado de Lisondo | Doxa (Araraquara);3(1/2)jan./dez. | EIXO 2 |
| 27. | 1997 | STAZZONE, R. | O que um psicanalista deve fazer na escola? | Revista Estilos da Clínica; 2(2):44-52jul./dez. | EIXO 2 |
| 28. | 1997 | LAJONQUIERE, L. | Dos "erros" e em especial daquele de renunciar a educação: notas sobre psicanálise e educação | Revista Estilos da Clínica; 27-43jul./dez. | EIXO 1 |
| 29. | 1997 | FILLOUX, J. C. | Psicanálise e educação: pontos de referência | Revista Estilos da Clínica; 2(2):8-17jul./dez | EIXO 2 |
| 30. | 1997 | ABRAO, J. L. F. | Convergência e divergência entre a educação e a psicanálise: de Freud a Melanie Klein | Vertentes (3):77-83 | EIXO 2 |
| 31. | 1997 | LAJONQUIÈRE, E. L. | A escolarização da criança com "DGD" | Revista Estilos da Clínica, ano 2 numero 3. P. 116-128 | EIXO 5 |

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|-----|------|----------------------|---|---|--------|
| 32. | 1997 | LERNER, R. | Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos | Revista Estilos da Clínica, ano 2 numero 2, p. 62-71 | EIXO 5 |
| 33. | 1998 | ALMEIDA, S. F. C. | Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 84-93. | EIXO 4 |
| 34. | 1998 | ALMEIDA, S. F. C. | O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 112-119. | EIXO 4 |
| 35. | 1998 | KUPFER, M. C. M. | Educação terapêutica: mais uma tentativa de encontro entre a psicanálise e a educação. | Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 115-127. | EIXO 5 |
| 36. | 1998 | LAJONQUIÈR E, L. | (Psico)pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, jul./dez. | EIXO 1 |
| 37. | 1998 | LAJONQUIÈR E, L. | A psicanálise e o mal-estar pedagógico | Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 8, p. 92-98, maio/ago. | EIXO 1 |
| 38. | 1998 | LAJONQUIÈR E, L. | A psicanálise, a educação e a escola de Bonneuil: a (à) lembrança de Maud Mannoni. | Revista Estilos da Clínica, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 65-79, jan./jun. | EIXO 1 |
| 39. | 1998 | LAJONQUIÈR E, L. | Uma nota introdutória sobre a conexão psicanálise-educação. | Interações: estudos e pesquisa em psicologia, v. 3, n. 5, p. 21-36, jan./jun. | EIXO 2 |
| 40. | 1998 | FRAGELLI, I. K. Z. | Pais na escola: mais um fruto do encontro da psicanálise com a educação | Revista Estilos da Clínica; 3(5):94-103 jul./dez | EIXO 2 |
| 41. | 1998 | CUNHA, M. V. | A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais | Revista da Faculdade de Educação. Vol.24, n.2, São Paulo | EIXO 2 |
| 42. | 1999 | FILLOUX, J. C. | Psicanálise e pedagogia ou sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo, p. 9-42. | EIXO 2 |

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|-----|------|--|--|--|--------|
| 43. | 1999 | LAJONQUIÈR E, L. | Freud e a educação | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. | EIXO 2 |
| 44. | 1999 | ALMEIDA, S. F. C | Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. | EIXO 4 |
| 45. | 1999 | ASSALI, A. M.; RIZZO, C.; ABBAMONTE, R. M. AMÂNCIO, V. | O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. | EIXO 5 |
| 46. | 1999 | MONTEIRO, E. A. | A transferência e a ação educativa | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. | EIXO 4 |
| 47. | 1999 | VITA, I. B. | Da pedagogia à psicanálise: uma trajetória em construção | Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância I. A psicanálise e os impasses da educação. USP – LEPSI: São Paulo. | EIXO 2 |

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|-----|------|-----------------------------------|---|--|--------|
| 48. | 1999 | KUPFER, M. C. M. | Freud e a educação, dez anos depois. | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 14-26. | EIXO 5 |
| 49. | 1999 | LAJONQUIÈR E, L. | Freud, a Educação e as ilusões (psico)pedagógicas. | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 16, p. 27-38, jul. | EIXO 2 |
| 50. | 1999 | BACHA, M. S. C. N. | Psicanálise e educação: banquete, fast food e merenda escolar | Psicol. USP;10(1):311-334, | EIXO 3 |
| 51. | 1999 | VILLANI, A. | Psicanálise e educação: tarefas "intrigantes"? | Revista Estilos da Clínica; 4(6):126-137jul | EIXO 4 |
| 52. | 1999 | LAJONQUIER E, L. | De crianças, pizzas e Mickey Mouse: nota sobre a violência nas escolas | Revista Estilos da Clínica; 4(6):112-125jul | EIXO 1 |
| 53. | 1999 | BATISTA, S. S. S. | Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica | Educ. Pesqui. v.25 n.1 | EIXO 4 |
| 54. | 1999 | KESSLER, C. H. | O professor precisa ser um agitador cultural | Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 16. | EIXO 4 |
| 55. | 2000 | LAJONQUIÈR E, L. | As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar | Educação não é privilégio: anais, Caxambu: ANPED. | EIXO 1 |
| 56. | 2000 | MOKREJS, E. | Considerações teóricas sobre transferência psicanalítica e educação. | Revista Unifio, Osasco, v.2, n.3, p.131-139, jun. | EIXO 4 |
| 57. | 2000 | MOKREJS, E. | Pedagogia e Psicanálise – aquisição do saber e a prática pedagógica | Revista Unifio, Osasco, v.2, n.3, p.207-209, jun. | EIXO 4 |
| 58. | 2000 | GUIMARAES, T. J. D. | Algumas considerações sobre psicanálise e educação | Cógito;2:77-82 | EIXO 2 |
| 59. | 2000 | LISONDO, A. B. D. | Psicanálise e educação ou o risco de sepultar o desenvolvimento mental | Psyche (São Paulo);4(5):77-103 | EIXO 5 |
| 60. | 2000 | ÁVILA, L. A. | Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis | Rev. latinoam. psicopatol. fundam;3(1):11-20 | EIXO 5 |
| 61. | 2000 | LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. | A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares | Revista Estilos da Clínica; 5(8):94-111jan./jun | EIXO 4 |

| N | ANO | NOME DO(S) AUTOR(ES) | TÍTULO DO ARTIGO | FONTE | EIXO |
|----------|------------|---------------------------------|--|---|-------------|
| 62. | 2000 | SANTOS, L. A. R. | E a Subjetividade do Professor? Um Enfoque Psicanalítico sobre o Tema, seus Desdobramentos e Vicissitudes | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. | EIXO 3 |
| 63. | 2000 | BASTOS, M. B. | Socorro, o Professor Sumiu! ou Sobre as Implicações Educacionais que Decorrem das Novas Formas de Subjetivação advindas dos Dispositivos Escolares | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. | EIXO 3 |
| 64. | 2000 | PALHARES, O. | Contribuições da Psicanálise para a Psicopedagogia | Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI – A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. | EIXO 2 |

Fonte: Elaborado pela autora.