



Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus Araraquara

Pedro Colombaroli Zoppi

A construção da Intersubjetividade:

Reflexões identitárias acerca da relação professor-aluno sob o prisma
psicanalítico



Araraquara – SP

2010

Pedro Colombaroli Zoppi

A construção da Intersubjetividade:

Reflexões identitárias acerca da relação professor-aluno sob o prisma psicanalítico

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Psicanálise e Educação
Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Araraquara – SP

2010

Pedro Colombaroli Zoppi

A construção da Intersubjetividade:

Reflexões identitárias acerca da relação professor-aluno sob o prisma psicanalítico

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, campus Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa:

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Data da Qualificação: __/__/__

MEMBROS COMPENENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Professor Doutor Edson do Carmo Inforsato

Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Professor Doutor Antonio Carlos Domene

Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Professor Doutor Denis Domeneghetti Badia

Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

A meus pais, Angela e Zoppi,
Pelo todo inominável

Ao Dr. Pedro Paulo Ortolan,
*“Amável o senhor me ouviu,
minha idéia confirmou: que o
Diabo não existe. Pois não? O
senhor é um homem soberano,
circunspecto. Amigos somos.
Nonada. O diabo não há! É o
que eu digo, se for... Existe é
homem humano. Travessia.”
(Grande Sertão: Veredas,
2006, p.608)*

Ao Tamoio, meu estimado orientador,
*Pela ressignificação da
liberdade e do contato
humano*

À Fernanda, Fer,
Ixé oro-ausub

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a feitura do TCC. Na fase empírica, destacam-se as valiosas críticas e indicações bibliográficas do Tamoio, bem como o parecer crítico do psicanalista Dr. Pedro Paulo Ortolan. Sem seu apoio, as árduas reflexões culminantes no globo teórico auferido seriam, de todo, impraticáveis.

Na segunda etapa do projeto, é digna de menção honrosa a receptividade do Colégio Pequeno Príncipe: todos os professores e alunos me respeitaram e acolheram; mesmo na qualidade de estagiário que, de objetivo perquiridor, não deixa de figurar como coagente.

Agradeço especialmente a meus pais, pelo apoio financeiro, por todo o afeto, compreensão; em suma: pelas mãos dadas ininterruptamente no mel e no fel.

Por fim, ajoelho-me, com coração franciscano, a louvar d'antemão a todos os venerandos leitores que despenderam e despendarão precioso tempo analisando minha publicação. Devo, contudo, fazer uma desagradável requisição: *não se ignorem minhas notas de rodapé*. Parte valiosa do texto lá se encontra e a desídia em lê-las acarretaria inestimável perda ao cosmo conceitual que almejei expor, discutir e perscrutar; consolidando, assim, – tanto quanto possível – uma unidade. Ponho uma rubrica aprobatória nas palavras de Gregório de Matos:

“O todo sem a parte não é todo,

A parte sem o todo não é parte,

Mas se a parte o faz todo, sendo parte,

Não se diga que é parte, sendo todo. (...)” (1992, p.67)

"Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro" – Grande Sertão: Veredas (2006, p.264)

"Ad quae noscenda iter ingradi, transmittere mare solemus, ea sub oculis posita negligemus" – Plínio, o jovem, epistulae, VIII, 20.¹

“A lua, o luar: vejo esses vaqueiros que viajam a boiada, mediante o madrugar, com lua no céu, dia depois de dia. Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?” – Grande Sertão: Veredas (Idem, p.436)

“Macte noua uirtute, puer: sic itur ad astra” – Virgílio, Eneida (IX, 641)²

Resumo

¹ “Costumamos nos embrenhar em jornadas e atravessar o mar para apreender o que ignoramos estar diante de nossos olhos” (Note-se que, neste trabalho, todas as traduções sem referência explícita são de nossa autoria).

² “Honradamente, pela nova virtude, ó menino: assim se vai aos astros”

O presente trabalho intenta situar a relação professor-aluno na esfera do humano, munindo-se de dados empíricos coletados de alunos e professores de sexto ano do ensino fundamental, bem como de um modelo teórico-figurativo de esteio psicanalítico, no afã de elaborar uma teia de reflexões que enriqueçam a prática docente.

Palavras-chave: Educação. Relações humanas. Docência. Aprendizado.

The present work intends to situate in a psychoanalytical way the relationship between teacher and student in the human sphere. For such a purpose, two data sources will be compared and mixed up, so to say: empirical data collected from school students and teachers; and a theoretical-figurative model concerning questions we focused on, as well. As a result, very important reflexions and statements on the problem are expected to be made, therefore enriching the teaching practice.

Keywords: Human relationships. Education. Teaching. Learning.

Introdução

1.1 Prolegômenos.....	11
1.2 Proposta de trabalho.....	11

Do conceito de identidade: professor e aluno

2.1 Considerações iniciais.....	14
2.2 O professor e o aluno: essência em diálogo.....	15
2.3 As barreiras de interação.....	17
2.4 Psicanálise e educação: um duo impossível?.....	22

Educação e interação

3.1 Considerações iniciais.....	26
3.2 As vozes do Eu e o sistema escolar.....	27
3.3 O insistente retorno.....	28

A etapa empírica

4.1 Introdução.....	29
4.3 O método empregado.....	29
4.2 Vitrais de notas, fatos e vivências.....	30
4.4 Comentário ao fim do estágio.....	36

Ponderações conclusórias.....	37
--------------------------------------	-----------

Anexo: a grade horária da classe observada.....	39
Referências.....	40

Introdução

1.1 Prolegômenos

Existe uma gama de constantes e padrões no ser humano e em sua interação com o outro. Como conjecturou Freud, o cerne da psique humana é perpetrado pelo incessante conflito entre ἔρως (Éros) e θάνατος (Thánatos), o amor (enquanto vida, criação, preservação) e a morte (destrutividade, tendência de retorno ao inanimado), as duas vertentes de nosso universo pulsional (cf. FREUD; 2004a). Na formação anímica do homem, há processos vivenciais e condições existenciais que transcendem às culturas e à teia do tempo, ainda que por eles sejam esculpidos, caracterizados. Trata-se do que Guimarães Rosa, em **Grande Sertão: Veredas**, tão belamente chamou de “(...) homem humano... Travessia” (2006, p. 608).

No bojo da esfera do humano, o pensador destaca a presença marcante de fenômenos edificadores e norteadores do indivíduo, como as pulsões, o Complexo de Édipo, as intrincadas relações objetais, a transferência, a contratransferência, o recalque, a sublimação, o deslocamento, entre outros mecanismos de lida e interação com a própria psique e com o meio externo.

No meio externo, o sujeito se defronta com um duro e constante desafio: o outro; que constitui o cerne do paradoxo ontológico tão característico à sua natureza. Como bem definiu W. Bion: “O ser humano é só e dependente”. Tal condição ambígua, dúplice, deixou lastros e marcas particulares em uma dimensão imemorial de nosso passado originário ecoando no presente, a saber: a forja de nossa memória filogenética, o registro mais atemporal da evolução humana, em cujo imo encontra-se uma das relações intersubjetivas mais universais; e que figura como objeto do presente estudo: a relação entre mestre e aprendiz, professor e aluno.

1.2 Proposta de trabalho

À luz do panorama traçado no item anterior, propomo-nos a estudar criticamente a construção da identidade, a dinâmica intersubjetiva e a construção de conhecimento na relação educativa, seccionando o trabalho em três etapas.

A primeira, inicialmente concebida como única, visa à elaboração de um modelo sumamente teórico-figurativo, sob o esteio de uma tríade: a ótica psicanalítica (dando foco especial aos conceitos freudianos, não alijando, contudo, os desenvolvimentos posteriores das

³ “Sou um homem. Penso que nada do que é humano me é alheio”

sendas desbravadas por Freud; isto é, não seria possível excluir as contribuições seminais de psicanalistas como Anna Freud, M. Klein e Bion de nossa base teórica) – uma vez que, após intensa pesquisa e alguns anos de contato, constatamos ser exímia e enriquecedora no mergulho descritivo da alma humana –; a representação de nosso objeto de estudo no cânone literário (consequência lógica do ideário exposto em 1.1) – perspectiva privilegiada de nossa condição enquanto homens –, e meu rol de vivências na qualidade de aluno e professor – a força-motriz para a tessitura de todas as reflexões a que me proponho.

Buscando uma leitura mais penetrante da obra freudiana, optou-se por trabalhar unicamente com os originais do pensador⁴, uma vez que, como assinalou Bruno Bettelheim em seu ás de percuciência e sensibilidade, **Freud e a alma humana**, as traduções (sobretudo a inglesa) “são seriamente defeituosas em importantes aspectos e têm levado à formulação de conclusões errôneas, não só a respeito do homem Freud, mas também no que diz respeito à psicanálise” (1982, p. 7). Ora, para o presente trabalho, é fundamental a compreensão da dimensão humanística, filosófica – e não pura e simplesmente científica – dos escritos freudianos.⁵

Logo, a primeira porção do estudo, em si, já configura um trabalho árduo, de fôlego. Mas seria por demais utópico, num sentido quase etimológico⁶. E ainda: como daríamos contraposição e sustentação empíricas a um modelo previamente criado?

Na segunda etapa de nossa pesquisa, far-se-á um estágio de observação de professores e alunos de sexto ano do ensino fundamental, no afã de dar substância ao corpus teórico primevo. Trata-se de uma tentativa de não apenas avaliar o que foi elucubrado anteriormente, mas de lançar um olhar sensível sobre a dinâmica das relações humanas em ambiente escolar. Destarte, coletaremos subsídios ensejadores de uma terceira etapa da pesquisa, que conjuminará criticamente nosso modelo teórico e os dados coletados.

A fim de não estender inutilmente a presente introdução, optamos por adensar cada capítulo com o conteúdo que lhe for pertinente, sem rebuços na fase de pré-concepção. Portanto, como diria o narrador de **Os Irmãos Karamazov**: “agora, ao assunto!”⁷.

⁴ A Fischer Verlag, atualmente, detém os direitos de publicação em alemão da obra do pensador.

⁵ Não se trata apenas dos clássicos empecilhos de tradução, como Unbehagen, Trieb, Seele, entre outros que exigem extensas notas de rodapé; refiro-me, antes, à necessidade da compreensão límpida de um texto denso que só o contato com o original pode ensejar.

⁶ Ουτοπία é a justaposição das palavras gregas para “não” e “lugar”, designando um lugar ideal, imaginário, entre o irreal e o surreal. *Ipsis litteris*, é o “nenhures”, o “lugar algum” a que não queremos chegar aqui.

⁷ A frase de Dostoiévski é, no original, “А теперь к делу” (2009, p.714). Literalmente: “E agora, vamos ao assunto”, “vamos, pois, ao que interessa”.

Do conceito de identidade: professor e aluno

“Who is this that can tell me who I am?” – Rei Lear

2.1 Considerações iniciais

Freud coloca a frustração provocada pela falta do objeto materno – que M. Klein (Cf. 1959) posteriormente reviu e aprofundou como a dicotomia infante/seio materno – como a ausência primária, gerativa de perambulações subseqüentes e consequências permanentes na vida psíquica do indivíduo. A falta do objeto em questão mobiliza e estrutura no sujeito processos compensatórios e substitutivos, ensejando o processo de individuação (a diferenciação primordial entre o Eu e o Outro), de simbolização e, por fim, de pensamento na mente da criança (cf. BION, 1994).

Portanto, é na esfera da frustração e da ausência que surge a primeira necessidade de busca de conhecimento e, mais que isso, se desenvolve o Instinto Epistemofílico; e é a partir da distinção primeva entre o Eu e o Outro que principiaremos nossa linha reflexiva acerca da questão proposta.⁸

Contudo, não é de todo válido tentar prolongar esta etapa singularista de nossa proposta teórica. Sobretudo quando se estuda a relação mestre-aprendiz, a contemplação isolada de um Eu e um hipotético alijamento do Tu são infrutíferos, estúrdios. Fundamental na análise que apresentamos é o esmiuçamento dos meandros da intersubjetividade. Figurativamente: seria possível pensar isoladamente em Dom Quixote e Sancho Pança? Sim. Mas apenas superficialissimamente uma distinção tal é concebível. Quanto mais nos afastamos de Sancho Pança e perdemos o fio do dualismo, menos conhecemos sobre seu mestre. Em suma: trata-se de um problema que, em sua plenitude, apenas ganha vigor e luminosidade sob o prisma dialético. O diálogo entre *bacia del barbero* e *yelmo de Mambrino* (SAAVEDRA, 2004, p. 463-473) revela a essência interacional de nossa identidade e a inevitabilidade de se voltar o olhar à relação humana como *via summa* de acesso a um suposto Eu.

Apesar disso, organizaremos individualmente sutis pinceladas sobre cada figura humana, uma vez que nos valeremos desse fôlego inicial para também delimitar, num só gradiente, o universo teórico com o qual intentamos trabalhar, de maneira que, ao passo que versamos sobre a identidade dos elementos humanos envolvidos na trama educacional, acrescentamos simultaneamente um parecer crítico sobre o conceito psicanalítico envolvido, valendo-nos, para tanto, à indicação de especialistas consultados, do **Dicionário de Psicanálise** (1998), de ROUDINESCO & PLON, além, é evidente, da própria obra de Freud, sobre a qual nos

⁸ Cf. KLEIN, no capítulo *Sobre Identificação* (1975, p.74), é na emergência da ansiedade depressiva no bebê, em consequência de uma maior capacidade de integração de ambivalências vivenciadas nas relações objetais, que se estrutura o processo de simbolização e se originam as primeiras instigações epistemofílicas.

debruçamos com afinco; e de alguns pós-freudianos, mencionados oportunamente. Destarte, dar-se-á maior coerência e sustentação para o modelo teórico que nos esforçamos por urdir.

2.2 O professor e o aluno: essência em diálogo

O encargo de professor é dos mais árduos que há. Contudo, precedendo à práxis educativa, há considerações de natureza idiossincrática, ontológica (numa acepção mais livre), a se tecer – questionamentos que identifiquem constantes de identidade, trazendo luz posteriormente à perscrutação da vivência da subjetividade e da intersubjetividade, a saber: o que – ou, antes, quem – é o professor? O que caracteriza sua condição (quicá, essência) de mestre? E, fundamentalmente: quais seriam as condições de existência, num sentido identitário, do mestre? Em suma, como situar o docente, em sua plenitude, na esfera do humano?

A princípio, há que se ressaltar que, sob a ótica psicanalítica, o professor é, antes de tudo, um ser humano cujas circunvoluções inconscientes o motivaram ao ofício em questão.⁹ Ora, isso representa um investimento alto de afeto em dois objetos, a saber – o aluno (figurando no papel do Outro) e o conhecimento (a ponte ou via conectiva). É a catexia ou investimento que todo mestre perfaz; sendo em absoluto cabível aqui mencionar a definição de um conceito tão psicanaliticamente essencial: “(...) mobilização da energia pulsional que tem por consequência ligar esta última a uma representação, a um grupo de representações, a um objeto ou a partes do corpo. No Brasil, usa-se também [o termo] catexia” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.398).

Assim sendo, consoante o modelo até aqui elaborado, a natureza humana do professor – e de sua escolha e vivências enquanto tal – fatalmente o leva a defrontar-se com seus desejos, convicções e aspirações; de modo que seja absolutamente inevitável que, permeio o contato com o Outro e sob as obrigatoriedades regenciais do sistema escolar, ele não vivencie o sentimento de quebra de expectativa e frustração, em algum grau. Essa, percebo, é a segunda tônica identitária do mestre.

Evidentemente, tudo isso se choca de encontro a seu receptor: o aluno; uma vez que todo seu labor e aspirações e convicções e ânsias serão postos frente ao – *e às vezes em colisão com o* – aprendiz. No caso tentador de impô-los em vez de propô-los, elimina-se a individualidade do

⁹ Segundo Boholavsky (apud SILVA, 1994, p.13), “a escolha profissional está relacionada com as primeiras figuras de identificação, identificações estas não distorcidas, dependendo de uma boa integração dos objetos internalizados, da elaboração dos conflitos. Análise e síntese, frutos da integração das identificações, permitem que o ego confronte fantasia e realidade. (...) Portanto, quem escolhe não está escolhendo somente uma carreira, (...) está pensando num sentido para a vida”.

aluno e a reciprocidade constitutiva da relação saudável e transforma-se o processo educativo em martírio silente.¹⁰

Basta. Como situar, nesse ínterim, o aluno? Sem dúvida, há uma comunhão identitária com o professor no sentido de ambos terem voz e aspirações e desejos. São humanos. No entanto, pela própria origem e desenvolvimento do instinto epistemofílico (cf. KLEIN, 1959), a busca pelo conhecimento é, por natureza, tendente ao caos, desregrada, anárquica, provida de imensa carga libidinal. Diante disto, concluímos que a catexia intrínseca à condição de aluno é dirigida ao conhecimento, que o enleia ao mestre.

Nessas circunstâncias, constatamos que há uma via transferencial de mão dupla em ação no decorrer do processo educativo. Por transferência, designa-se:

“um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos [...] O termo transferência não é próprio do vocabulário psicanalítico. Utilizado em inúmeros campos, implica sempre uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 766-767)

Freud, nas **Cinco lições de Psicanálise**¹¹, publicadas em 1910, expõe ao público seu *brainstorm* de que a transferência não advém do trabalho realizado em *setting* psicanalítico. O fenômeno emerge naturalmente na interação humana, evocando vivências da esfera inconsciente, trazidas ao palco do diálogo e projetadas no interlocutor.

COUTO (2003) argúi de maneira categórica a importância de se pensar a fundo um fenômeno tão recorrente no processo dialético do aprendizado:

“*‘Necessidade inevitável’, a transferência ‘surge espontaneamente em todas as relações humanas’, reinstalando os equivalentes simbólicos do desejo sexual infantil inconsciente que transitou pelo circuito sedutor mãe-filho, e invocando, nas subjetividades que se encontram, algo que falta.* Esses fenômenos – vividos e teorizados por Freud – parecem ser o núcleo de uma questão que circula entre educadores e psicanalistas: o fenômeno transferencial na relação professor-aluno” (p.75-76; nossos grifos)

¹⁰ SILVA (1994, p.12) é de igual parecer: “Na dinâmica da transferência, que se estabelece na relação professor-aluno, tanto pode emergir uma relação construtiva que possibilite o desenvolvimento do ato educativo quanto é possível que se estabeleça uma relação de poder, negativa, por parte do professor, um mau uso do lugar que ocupa”

¹¹ **Über Psychoanalyse: Fünf Vorlesungen**, título original.

O mestre, por conseguinte, representa – simbolicamente – a figura materna e paterna ao aluno. Da mãe, toma o afeto e os cuidados; do pai, a autoridade que garanta a ordem e o bom andamento da educação – remetendo à conformação do superego (Cf. FREUD, 1992a). Portanto, uma vez que a busca discente é anárquica, cabe ao mestre, enquanto representativo do pai, conter os ímpetus caóticos do aprendiz; sem deixar, figurando no papel materno, de respeitar, valorizar e canalizar a força inerente ao caos, no afã de construir o conhecimento.

Mas, já mencionada a reciprocidade transferencial, o que representaria o aluno ao mestre? O aluno personifica a criança em busca de conhecimento que o mestre traz em si: no âmbito da relação, há um mergulho, uma tentativa inconsciente de resgate d'uma parte de si mesmo. SILVA (1994, p.31) observa que “(...) o professor procura despertar nos alunos a mesma constelação intelectual, curiosidade epistemofílica que produziu nele o desejo de aprender. E o processo de reparação dos objetos primitivos perdidos na infância repete-se, sendo recriado no início de cada ano, a cada turma de novos alunos”. COUTO (op. cit.) leva adiante a perscrutação do laço:

“Professor e aluno esbarram um no outro como mulher-mãe. Essa relação também veicula significantes enigmáticos que envolvem o aprendiz e o mestre no significante da dúvida – ‘o outro, que quer de mim? [...] O ato de ensinar marca a fogo essa mesma pergunta, reinstalando-a’. O desejo, eco da natureza não conclusiva dessa pergunta, deve continuar em aberto, diz Lajonquière” (p. 81-82)

Trata-se, portanto, da conjunção ideal para que se perfaça a dialética educacional; conjunção esta que introduz um dilema: havendo o imbróglio transferencial de que falamos (que, na prática, não se desenrola *à la perfection*, como mostraremos a seguir), o inconsciente presente na vida do indivíduo e o aluno diante do mestre, será possível que as partes entrem num acordo, abrindo mão de seus mais ardentes desejos sós em prol do diálogo na relação? Em outras palavras, levando em consideração a problemática desfiada, é possível que o professor abra mão de suas utopias e o aluno, de seu caos-curiosidade em nome d'algo maior, qual seja: a dialética do saber?

2.3 As barreiras de interação

Quem abdica? Quem fala? Como conjugar as individualidades? Trata-se do dilema das vozes constitutivo da educação: concomitantemente à fala, o indivíduo vê-se às voltas com a

necessidade de ouvir; isto é, há um alijamento do monólogo em prol do diálogo; há uma oscilação dialógica entre a perspectiva de receptor e emissor, que, na prática, é difícilima.

Comungando da condição de seres humanos, *relevo irregular em abismo*, de que forma professor e aluno entram em acordo, se é que ele é possível? O complexo dilema das vozes, envolvendo dois referenciais subjetivos (aprendiz e mestre) e uma via de intersecção (o conhecimento) – sem entrar a fundo na ideia de inconsciente – configura o que alguns usarão como mais um argumento para afirmar que a educação, do ponto de vista da psicanálise, é uma tarefa impossível (Cf. KUPFER, 1992, p.50).

O dilema das vozes é talvez a mais primordial barreira interativa no panorama estudado. Contudo, há ainda outro. Psicanaliticamente, o mais digno de nota é a contratransferência – a rigor concebida como fenômeno intrínseco ao processo analítico, mas que utilizaremos em sentido lato –, a saber:

“Conjunto de manifestações do inconsciente do analista relacionadas com as da transferência de seu paciente.

Mais ainda do que o conceito de transferência, ao qual está ligada, a ideia de contratransferência, suas acepções e as utilizações que dela foram feitas sempre suscitaram polêmicas entre os diversos ramos do movimento psicanalítico. [...] Freud utilizou o termo contratransferência pela primeira vez, entre aspas numa carta a Carl Gustav Jung [...]. Foi em 1910, todavia, em sua avaliação das perspectivas de futuro da terapia psicanalítica, que ele evocou, falando da pessoa do terapeuta, a existência da contratransferência, que ‘se instala na pessoa do médico através da influência do paciente na sensibilidade inconsciente do médico’. Estava próximo o momento, acrescentou Freud, em que seria lícito ‘formularmos a exigência de que o médico reconheça e domine obrigatoriamente em si essa contratransferência’” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 133; grifo dos autores)

Fica evidente que nosso intento aqui é transpor esse *insight* obtido em espaço terapêutico para a relação professor-aluno, como consequência direta do que deslindamos em 2.2. É imprescindível, porém, pausar os pormenores de nossa reflexão psico-educacional e inquirir: até que ponto uma dita transposição conceitual é válida, já que as investigações da psicanálise ocorrem em espaço analítico? Ou, antes, como devemos facear, no plano hipotético, o modelo a que chegarmos? Em outras palavras: a trama dos conceitos psicanalíticos é densa, complexa, bem elaborada e em muitos pontos polêmica (por exemplo, no que diz respeito à pulsão de morte, cf. GREEN et al, 1988, p.10-11), mas seu espaço de concepção e aplicação,

primordialmente, concerne à teoria e prática clínicas. Como aplicar tal trama num sentido mais amplo, no intento de ponderar sobre a dialética educacional?

Ora, até mesmo Freud, ao publicar **Zur Psychopatologie des Alltagslebens** (1992c)¹², deixou claro que a psicanálise é muito mais abrangente que uma simples ciência em busca da compreensão e cura da dor humana; trata-se, antes, de um sistema de pensamento visando à redefinição e ao aprofundamento da própria noção de ser humano, proporcionando assim novas ferramentas para que o homem conheça a si mesmo – ou conheça a própria ignorância¹³ –, esclarecendo os conflitos e dualidades atrelados à sua natureza e, portanto, mudando o trato mais profundo que se tem consigo mesmo e com o outro. Portanto, a psicanálise pode e deve ser considerada como novo sustentáculo e amparo para outras doutrinas e circunstâncias que digam respeito ao homem. A educação, para o autor, segundo KUPFER, é uma delas: “[...] as ideias freudianas sobre educação encontram-se em íntima conexão com as ideias por ele produzidas para compor sua teoria psicanalítica” (op.cit., p.12-13).

Desse modo, deixamos claro que nos valem da psicanálise para perscrutar o que há de humano na esfera educativa, inserindo criticamente, no lugar do duo paciente-analista, uma noção mais genérica de Eu-Outro; sendo de todo cabível, pois, retomar o modelo transferencial construído e refletir sobre seu contraponto, ou seja, a contratransferência.

Enquanto arcabouço de paixões humanas, o aluno desperta no mestre um sem-número de sentimentos, tais como amor, ódio, inveja, ternura, curiosidade, asco, frustração, realização, entre outros componentes afetivos inerentes a toda e qualquer relação a dois. Ao professor, cabe, pois, absorver a carga afetiva e saber trabalhá-la em si; isto é, metabolizá-la a fim de que se sustente uma relação saudável. Maria Cristina Kupfer (1992, p.62-66) chega a argumentar que este seria um ponto positivo para a inclusão da psicanálise na formação do professor, já que é apenas pela compreensão mais profunda dos próprios conflitos e, por que não, da vida emocional como um todo, que se torna possível lidar com a troca afetiva intrínseca a uma relação intensa como a de que tratamos.

¹² Comumente – e erroneamente – traduzido por “Psicopatologia da vida cotidiana”. Os tradutores da edição Standard simplesmente ignoraram o “Zur” contido no título original, que, expressivamente, mostra como o autor deixava claro que seu intento era refletir sobre suas teorias, não havendo, portanto, o propósito de cunhar axiomas científicos. Freud era um pensador da alma humana. Uma tradução mais fiel seria “[Reflexões] Acerca da psicopatologia da vida cotidiana” (Cf. BETTELHEIM, 1982, p.98-100)

¹³ BETTELHEIM (op.cit., p.34-45), em sua brilhante releitura do Complexo de Édipo, mostra que, embora seu movimento fosse de busca por conhecer-se e tenha decifrado o enigma da Esfinge (que propunha exatamente um mergulho na própria condição), Édipo colocou enorme resistência ao “Conhece-te a ti mesmo” do Oráculo de Delfos, sendo essa recusa irracional da própria identidade a força-motriz da tragédia.

Caso não seja capaz de fazê-lo, o docente porá a relação à mercê de seus processos inconscientes, figurando o estímulo no seio educacional como um chamariz de suas vivências passadas, objetos internos, conflitos mal resolvidos; de sua *Weltanschauung*¹⁴ inconsciente, em suma. Com isto, a relação está fadada a percalços e duras crises.

Sujeitos em maior ou menor grau ao inconsciente, os professores tiveram sua profissão, ironicamente, desacreditada por Freud (1992c): “Educar, ao lado de governar e psicanalisar, é uma profissão impossível” (p.40). Ou seja, a condição humana, sob o prisma freudiano, é tão sujeita a processos que transcendem à esfera da consciência (ao contrário das ideias defendidas por Sartre em **O Ser e o Nada, As palavras**¹⁵ et al.) que não se faz possível administrar relações, como o têm de fazer o governante, o psicanalista e o professor.

MEZAN (1982) menciona a amplificação de horizontes conceituais de Freud, com o desenrolar dos tempos, compreendendo mais aprofundadamente a dinâmica do inconsciente:

“Ao concluir A Interpretação dos Sonhos, Freud demonstrara três pontos essenciais para a teoria da psicanálise: *a ocorrência de processos de pensamento inconscientes em indivíduos normais, o papel preponderante do desejo na vida psíquica e o imenso alcance do fenômeno da repressão.* [...] Estas descobertas, e especialmente a da eficácia do inconsciente, conduziram-no a uma nova ordem de trabalhos, voltada para a detecção de *mecanismos similares na esfera chamada ‘normalidade’*” (p.99; grifos nossos)

Ora, há que se lhe atribuírem as devidas honras pelos *insights* a respeito de nossos mecanismos inconscientes. Freud teve a primazia em estudar com rigor científico¹⁶ a psique humana e compreender que também os ditos homens “normais” são sujeitos ao próprio inconsciente. Mas, igualmente, não podemos concordar com a ideia pessimista do pensador acerca da educação. Considerando-a impossível, chegou mesmo a ser visto como antipedagogo, embora apenas desacreditasse da possibilidade de se fazer uma educação psicanaliticamente lúcida, coerente e efetiva. Acreditamos que os processos inconscientes em andamento

¹⁴ “Visão de mundo”, *grosso modo*. Trata-se d’uma palavra alemã de difícil tradução, não havendo um equivalente vernáculo exato. Composta por três elementos: “Welt”, mundo; “An-”, prefixo indicando rumo à frente; “Schau-” substantivado, radical do verbo “ver”.

¹⁵ **N’As Palavras** (1994), Sartre afirma que chegou à conclusão de que *não tinha superego* [sic]: “[...] subscrevo de bom grado o veredito de um eminente psicanalista: não tenho superego” (p.16). Ora, Um psicanalista jamais se posicionaria negando a base fundamental de nossa estrutura anímica! Evidentemente, Sartre distorceu suas palavras. Fica clara sua incompreensão de um conceito psicanalítico tão basilar; e, mais que isso, é estranho que tenha arrogado compreendê-lo. Ao que pudemos observar na leitura d’**O ser e o nada, O Muro**, entre outros, o pensador não mergulhou, *psicanaliticamente*, a fundo nos próprios conflitos, talvez porque seu viés de estudo da existência humana fosse o Existencialismo (lembrando que foi um herdeiro direto da Fenomenologia de Husserl).

¹⁶ BETTELHEIM (1982) mostra de uma maneira quase poética que Freud não foi um cientista, como o querem os tradutores ingleses. Foi, antes, um intérprete de nós mesmos. Um pensador, um humanista em sentido lato. Por isso evitamos, no presente estudo, considerar sua obra como pura, fria e simples ciência.

empecilham a relação; sobretudo quando não se sabe lidar com eles. Mas isso não anula a imprescindibilidade da educação¹⁷. O professor deve, portanto, refletir criticamente sobre as situações de afeto que se lhe afiguram.

Entretanto, há outro “óbice educativo” digno de menção, vinculado às vivências do aluno: trata-se dos processos edípicos, que configuram igualmente um dos cernes conceituais da teoria psicanalítica, aparecendo desde os primórdios (como n’**A interpretação dos Sonhos**¹⁸) até a fase madura do pensador (como em **Moisés e o Monoteísmo**¹⁹). Freud dedicou, pois, exaustivos estudos ao Complexo de Édipo e lhe atribuiu imenso peso no que concerne à evolução e aos processos psíquicos do indivíduo (haja vista o Pequeno Hans, os casos de histeria e os escritos da maturidade açambarcando suas ideias psico-antropológicas acerca de civilização e cultura), embora não tenha feito uma incursão clara e unitária no campo educacional, não aprofundando o duo psicanálise e educação.

Já aludimos à figuração simbólica do professor como pai mantenedor da ordem e mãe acolhedora e propiciadora do desenvolvimento das potencialidades. Trata-se d’uma vivência primordial, atemporal, levada à sala de aula. O que se passa no caso do Édipo do aluno não estar bem resolvido e apresentar tremores? E no caso de adolescentes, em turbulência de crescimento com as referidas situações?

Antes de perquirir a problemática proposta, cabe definir o que se entende por Complexo de Édipo, a fim de lançar mais intensa luz a respeito da teoria de que nos valem no presente trabalho. Primeiramente, evocando ROUDINESCO & PLON (1998):

“Correlato do complexo de castração e da existência da diferença sexual e das gerações, o complexo de Édipo é uma noção tão central em psicanálise quanto a universalidade da interdição do incesto a que está ligado. Sua invenção deve-se a Sigmund Freud, que pensou, através do vocábulo Ödipuskomplex, num complexo ligado ao personagem de Édipo, criado por Sófocles.

O complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. [...] Na história da psicanálise, a palavra Édipo acabou substituindo a

¹⁷ Cf. KUPFER (1992, p. 12), há certa dose de ironia no parecer do psicanalista. cremos, contudo, que seu egrégio pessimismo, sobretudo o de seus últimos anos, contribuiu para que o autor lançasse certa descrença sobre a educação e o futuro dos jovens, haja vista sua cruel perseguição pelos nazistas, seu exílio em Londres e a desilusão com a perspectiva de mudança desse panorama. O percurso histórico de Freud, por conseguinte, salienta nosso ponto de vista.

¹⁸ **Die Traumdeutung**, publicada em 1900.

¹⁹ **Der Mann Moses und die monotheistische Religion**, publicado em 1939.

expressão Complexo de Édipo. *Nesse sentido, o Édipo designa, ao mesmo tempo, o complexo definido por Freud e o mito fundador sobre o qual repousa a doutrina psicanalítica como elucidação das relações do ser humano com suas origens e sua genealogia familiar e histórica.*” (p.166; nosso grifo)

BETTELHEIM (1992, p.34-44) aponta que, embora esses sentimentos complexos nos sejam vetados à consciência quando adultos, por terem passado por uma sólida e renitente repressão, eles permanecem vivos no plano inconsciente, atrelados à culpa que alimentamos por senti-los. O mito de Édipo nos ensina que, tornadas conscientes, tais vivências afetivas nos fazem facear suas conseqüências; mas é só a partir do contato consciente com o Édipo que se pode tentar metabolizá-lo, i.e., tomar medidas para lidar com ele e suas implicações.

A relação conturbada com a figura dos genitores, portanto, pode desenrolar um intrincado processo transferencial que traz abalos à relação se ao menos uma das partes – a lógica aponta para o professor, que deve evitar processos contratransferenciais – não refletir, contemporizar e lidar criticamente com a situação, sob o risco de o vínculo sofrer ataques e, em última instância, haver uma ruptura.

2.4 Psicanálise e Educação: um duo impossível?

Até aqui, apresentamos alguns dos principais fenômenos encontrados na relação professor-aluno, norteadores da construção e manutenção do vínculo que os enleia e reveladores de aspectos identitários essenciais dos sujeitos e objetos envolvidos na trama da dialética educacional.

Desvelando e investigando as principais variáveis presentes no universo relacional de que tratamos, o modelo em elaboração apresenta-se como uma constelação de conceitos forjados à luz de nossa proposta de estudo, de modo a formar um globo de hipóteses que se configure como fundamentação teórica para nossas observações na segunda etapa do projeto. Todavia, é de vital importância ao sustentáculo do ideário traçado lançar-se um *quantum* de luz sobre um último tópico.

Retomando a pouca bibliografia disponível – diligentemente estudada e discutida à exaustão – acerca do universo de que tratamos, notamos que a posição de KUPFER (Cf. 1992, p.12-13; p.50; p.62-66) referente à possibilidade da prática educacional sob a égide da psicanálise não é clara e bem definida. Ao passo que mostra o ceticismo pessimista de Freud não só quanto à educação, mas ao futuro em sentido mais amplo, e expõe uma das contradições do

pensador²⁰, que também estava convicto de que a psicanálise deveria ser usada como esteio para os outros campos das humanidades, se exime de emitir opinião própria e versar sobre a legitimidade, procedência e validade do duo que intitula o presente item.

D'igual maneira, nada de esclarecedor e específico pode ser encontrado em COUTO (1994) e SILVA (1993), cabendo, apesar disto, a nós indagar: consoante a teoria psicanalítica, a educação se faz possível? De que maneira? Quais os empecilhos esperados? Ou ainda: sendo possível a educação, é igualmente possível estabelecer um vínculo de parceria ou relação de complementaridade com a psicanálise? Em caso afirmativo, como inserir a psicanálise na prática educacional?

Todas essas questões têm grande importância e ainda não se refletiu suficientemente a seu respeito, não sendo, evidentemente, pretensão nossa fazer uma complexa, inteiriça, ampla e consistente *Beantwortungsarbeit*²¹; nem tampouco sendo aceitável que fechemos os olhos para o problema. Há que se fazerem, portanto, os apontamentos e ponderações que nos sejam possíveis, tendo pertinência na estrutura interna do caminhar e compatibilidade com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Para nos posicionarmos frente a esse polêmico problema, devemos rumar para algo ligeiramente além do horizonte pura e simplesmente freudiano e avaliar como seu rebento psicanalítico portou-se ou portar-se-ia diante do impasse que se nos afigura.

São afamadas as discussões de questões científicas, administrativas e educacionais entre os seguidores de Melanie Klein e Anna Freud na Sociedade Britânica de Psicanálise entre os anos de 1941 e 1946²². As tensões se acirraram após a família Freud emigrar para Londres em fuga das perseguições nazistas. Este momento marcou, provavelmente, a primeira fortíssima polêmica sobre a aplicabilidade da psicanálise, entre outras coisas não cabíveis de pormenor.

Anna Freud representava a escola clássica, em franca e rigorosa sucessão do criador da psicanálise. Defendia uma aplicação geral da psicanálise como base para as outras ciências

²⁰ MEZAN (Cf. 1982, p.XVI) propõe a necessidade de uma leitura diacrônica e extremamente cuidadosa, já que, em seu percurso, Freud reviu, desenvolveu e aprofundou ininterruptamente suas concepções. Da Família neuropática ao Modelo Pulsional. A educação, contudo, é um tema sobre o qual o pensador nunca se pronunciou delongadamente: há idéias esparsas, soltas, que mostram que, embora não tenha se ocupado diretamente com a problemática educativa, ela o acompanhou do princípio ao fim de sua obra (Cf. KUPFER, 1992, p.12-13; já discutido em 2.3).

²¹ Elaboração de resposta, em alemão. O vocábulo em questão traduz melhor a idéia que se quer transmitir, já que põe às claras o que se encerra no étimo de “elaborar”, *exlaborare*; a saber: o prefixo de processo.

²² Cf. <http://www.enotes.com/psychoanalysis-encyclopedia/controversial-discussions-anna-freud-melanie-klein> Acesso: 15/06/2010

humanas. Melanie Klein, além das inovações na técnica psicanalítica, arguia que a psicanálise se restringe a si mesma e não deve servir de prisma para estudos outros.

Feita essa importante digressão, retornamos ao nosso rosário de indagações: pelo viés da psicanálise, a educação e a construção de conhecimento são fatos concebíveis?

A psicanálise, para alcançar a “cura pela palavra”, visa, fundamentalmente, a propiciar a *heautognose*²³ – ou conhecimento de si mesmo – por meio de livres associações do paciente. Em outras palavras, defende-se que a peregrinação assistida, o mergulho em si mesmo, é a via de construção do dito conhecimento de si. Ilustrativamente: o paciente é Dante às portas do inferno, pronto a emaranhar-se em seus círculos mais profundos; necessitando, contudo, de um guia – que realize intervenções, esclarecimentos e dê diretrizes, mas não viva a viagem por ele –, Virgílio, ao lado do qual lê a egrégia inscrição na entrada do reino inferior:

“Per me si va nella città dolente
Per me si va nell’eterno dolore
Per me si va tra la perdutta gente:
Giustizia mosse Il mio alto fattore.
Fecemi la divina podestate,
La somma sapienza e ‘l primo amore.
Dinanzi a me, non fuor cose create
Si non eterne; e io eterno duro:
Lasciate ogne speranza, voi ch’intrate”²⁴

(ALIGHIERI, **La Divina Commedia**, Inferno, III, 1-9, p.30)

O paralelo é claro e fornece subsídios figurativos para se tecerem algumas conclusões acerca da problemática tratada no presente item, a saber: é certo que a psicanálise concebe a construção de conhecimento de si como plausível e, mais que isso, sua aquisição num sentido mais lato está fadada aos percalços da estrutura ambivalente e conflituosa dos seres humanos em

²³ Deliciosa palavra composta pelas raízes gregas *heauto* e *gnose*. Há que se evitar, aqui, o termo autoconhecimento, uma vez que já tão banalizado e desprovido de sentido mais estrito e definido. É, de certa maneira, o apanágio da superficialidade vendável e bestializante que sustenta a indústria cultural de massa.

²⁴ Literalmente: “Por mim se vai à cidade que padece, // por mim se vai à dor eterna, // por mim se vai por entre a gente perdida: // meu alto feitor promove a justiça. // Fez-me o poder divino // a suma sapiência e o primeiro amor. // Antes de mim, não havia coisas criadas // senão eternas; e eu, eterno, duro: // Deixai toda esperança, vós que entraís”.

interação. Entretanto, percebemos que o mergulho na subjetividade e na individualidade constitui o cerne *não apenas da investigação* psicanalítica, como também de sua concepção mais ampla do humano. Infere-se, pois, que os agentes, na trama educacional, sob a ótica psicanalítica, têm de propiciar a máxima valorização da expressão individual e lidar criticamente com os naturais escolhos da relação. O *setting* ou espaço torna-se seu adjutor.

Ora, o sistema escolar remonta à dissolução da individualidade no todo do grupo. Nem ao menos em um plano mais superficial há espaço para o mergulho consoante com a psicanálise. Para que o grupo ande, o indivíduo deve abrir mão de grande parte de si mesmo, submetendo-se a regras, a programas, à imposição de silêncio etc. Isto será mais trabalhado na parte empírica do projeto. Atemo-nos, aqui, ao fundamental: a diferença basilar exposta impede a possibilidade de, mais que coexistência, complementariedade das duas visões no processo educativo?

Pensamos que não. De forma alguma. No entanto, diante do que a psicanálise oferece, cremos que um trabalho extra-escolar, sobretudo por parte do professor, que de certa forma comanda o andamento do trabalho, seria enriquecedor e propiciaria uma maior possibilidade de o docente pensar sobre si mesmo e posicionar-se diante dos óbices inerentes às relações humanas em seu espaço de trabalho (cf. 2.2; 2.3).

Portanto, há que se observar atentamente em que medida a inserção de um corolário psicanalítico é concebível na formação do professor; de maneira que, sendo o desdobramento do que lucubramos eminentemente prático, concreto, não é válido estender tais reflexões utópicas. Nas palavras de CÍCERO (**De republica**, 2.4, p.58): “a fabulis ad facta veniamus”.²⁵

Educação e interação

²⁵ “Passemos das confabulações aos fatos”. In: CÍCERON. **De Republica**. Tome II. Paris. Les Belles Lettres, 1989.

“Talía dicentem nervosque ad verba moventem
exsanguis flebant animae; nec Tantalus undam
captavit refugam, stupuitque Ixionis orbis,
nec carpsere iecur volucres, urnisque vacarunt
Bélides inque tuo sedisti, Sísyphe, saxo.
tunc primum lacrimis victarum carmine fama est
Euménidum maduisse genas; (...)” – Ovídio,
Metamorfoses (X, 40-46)²⁶

“Nichts Großes ist ohne Leidenschaft vollbracht worden, noch kann es ohne solche vollbracht werden. Es ist nur eine tote, ja zu oft heuchlerische Moralität, welche gegen die Form der Leidenschaft als solche loszieht“ – Hegel, **Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften** (III, 296)²⁷

3.1 Considerações iniciais

As ideias de Freud têm uma abrangência sem par. A problemática educacional, *idem*. A varredura conceitual, no capítulo anterior, teve de, forçosamente, ser sumária e algo restrita, embora a ânsia por mergulhos mais profundos seja intensa. Antes de passarmos à etapa empírica do projeto, restou uma última questão de abordagem obrigatória: diante do modelo que apresentamos, dos empecilhos de conjunção teórica e interação humana, como abordar, psicanaliticamente, a questão da motivação, da sedução e do instinto epistemofílico no seio educacional? Trata-se de uma questão crucial e, dada a importância, merece um capítulo à parte, ainda que breve.

Já foi conceitualizada a formação do instinto epistemofílico e seu desenrolar mais genérico na vida do indivíduo. Contudo, cabe agora trazer a questão à sala de aula: como se dá a motivação? A quem cabe motivar o outro? É possível se pensar em algo tão profundo e específico como o instinto epistemofílico no trato escolar cotidiano?

3.2 As vozes do Eu e o sistema escolar

²⁶ A passagem em questão reproduz o impacto do canto de Orfeu sobre o Reino dos Mortos. Literalmente: “Almas exangues choravam aquele que entoava tais palavras na lira: e Tântalo não capturou a onda fugidia, cessou a roda de Ixião e os pássaros não devoraram o fígado, as Bélides deixaram as urnas; e, tu, Sísifo, te sentaste em teu rochedo. Então, conta-se, pela primeira vez as vencidas Eumênides tiveram seus olhos banhados em lágrimas”. Como se nota, a sedução possuída pelo canto órfico era tamanha, que nem o mundo dos mortos lhe estava a salvo.

²⁷ <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich/>, acesso em 25/5/2010. I.e.: “Nada de grande foi feito sem paixão, nem pode sem paixão ser feito. Trata-se apenas de uma moralidade morta, muitas vezes hipócrita, que se põe contra a forma da paixão enquanto tal”.

Trabalhamos, em **2.3**, o fato incontestado de que a relação educativa é uma via de mão dupla. No entanto, mais uma vez somos compelidos a lembrar: a escola privilegia o grupo em detrimento da individualidade. O professor, pois, deve *promover* uma renúncia na individualidade em si e convidar (ou convocar) o aluno a ter voz num contexto plural (o que, dependendo do ponto de vista, é equivalente a ter a voz solapada). É, logo, um problema sério, que evoca os célebres versos:

“Lo maggior don che Dio per sua larghezza
fesse creando, e a la sua bontate
più conformato, e quel ch'e' più apprezza,
fu de la volontà la libertate;
di che le creature intelligenti,
e tutte e sole, fuore e son dotate.”²⁸

(ALIGHIERI, **La Divina Commedia**, Paradiso, V, 19-24, p.30)

Portanto, o aluno deve renunciar à sua individualidade em prol do todo e o professor deve visar ao grupo. Esse é o panorama primordial a que as ideias sobre motivação e educação devem visar. E, sendo uma via recíproca, o aluno também motiva o professor (como já foi dito em **2.3**).

Ora, não devemos nos esquecer de que o professor é, antes de tudo, humano, e muitos dos seus melhores procedimentos dar-se-ão intuitivamente. A saber: como manter entusiasmado um aluno que deve renunciar parcialmente à própria voz?

No contexto grupal, por conseguinte, o docente lança seus quebrantos, seu canto órfico, a seus alunos, cada um tendo suas características e particularidades, cada um renunciando a uma parte de si para garantir que o processo de aprendizado não entre em colapso. Retomando o que foi exposto em **2.2**, pode-se dizer que o docente deve empregar um tino muito pessoal em dosar funções maternas e paternas.

Curiosamente, de grande impacto ao docente é a rejeição do grupo a suas estratégias de motivação. Ilustrativamente: é como pensar no sermão da montanha com os expectadores interessados em tudo, menos nas palavras de Cristo. Lembremos das palavras de Camões:

²⁸ “O maior dom que Deus, por sua vastidão // fez ao criar; e o mais adaptado // à sua bondade; e o que mais aprecia, // foi a liberdade da vontade // de que as criaturas inteligentes, // todas e somente, foram e são dotadas”

“No mais, Musa, no mais, que a Lira tenho

Destemperada e a voz enrouquecida,

E não do canto, mas de ver que venho

Cantar a gente surda e endurecida.”

(CAMÕES. **Os Lusíadas**, X, 145, p.262)

Contudo, cai-se no mesmo dilema: é de fato possível fazer essa análise sob a ótica psicanalítica?

3.3 O insistente retorno

A questão da possibilidade de se irmanar a psicanálise à educação volve o tempo inteiro. E, infelizmente, não podemos sair do plano hipotético antes de um estágio de observação bem feito. É fascinante pensar até que ponto a teoria freudiana é um instrumento de auxílio e se, a partir de um dado momento, passa a ser utópica, irreal, inepta ao propósito.

Este minicapítulo, portanto, tem a função de retomar tal dilema. Até aqui, mostramos claramente, pela psicanálise, o que é o homem, como é a interação humana e quais são os dramas inerentes à sua natureza. Mostramos igualmente que a via de mão dupla é rica em falhas de comunicação e disso depende a motivação. O que há, contudo, a se acrescentar nesse terreno hipotético?

Según. Se, por um lado, é possível acrescentar miríades de outros devaneios e hipóteses, por outro, a realidade bate à porta: “não é já chegada a hora de dar substância concreta ao trabalho?”. Dura questão. Voltaire responderia com uma facécia.

Trabalhamos a relação professor-aluno na sua essência mais recôndita. Cabe, agora, fazer uma pausa na teoria e *mettre en échec* tudo o que foi discutido. Desse modo, a reflexão ganhará maior sustentação e coerência. Às observações, então!

A etapa empírica

4.1 Introdução

Como parte fundamental do estudo que estamos desenvolvendo, há que se colherem subsídios empíricos que corroborem ou rechacem tudo o que se conjecturou até aqui. Muito falamos acerca das ideias freudianas, de uma possível (ou impossível) parceria entre educação e psicanálise, do quão importante é angariar comprovações empíricas.

A princípio, tínhamos em mente que o homem está registrado em anais e teorias, mas não pode ser por eles previsto. O professor Edson do Carmo Inforsato mostrou-se de pleno acordo. Surgiu, então, a indagação: como faremos tal etapa empírica, que, nessa linha de raciocínio, é imprescindível?

Propus, na pré-concepção, a realização de um questionário aberto a alunos e professores. Subsequentemente, pensei em introduzir um pequeno estágio de observação. Por fim, dei-me conta de que questionários são frios e, acima de tudo, vão de encontro a tudo o que a psicanálise propõe. O orientador foi de igual opinião: seria contraditório e infrutífero aplicar questionários. Concordamos, então, que eu deveria me embrenhar numa sala de aula e promover um longo estágio de observação participativa (afinal, todo novo elemento inserido numa sala é aceito ou recusado, mas nunca ignorado), de maneira a confiar à minha sensibilidade a captação do elemento humano posto em questão.

4.2 O método empregado

O estágio foi realizado no Colégio Pequeno Príncipe, em Ribeirão Preto (Endereço: R. Marechal Deodoro da Fonseca, número 1653). É uma escola de caráter privado que me abriu as portas e permitiu que eu estagiasse no sexto ano B, entre os dias 13/05 e 30/06, todas as manhãs, normalmente chegando às 06:30 e saindo às 12:30. A grade horária consta como anexo ao fim do trabalho. Em caso de atraso ou remanejamento de horário, avisei à diretora da escola. Tudo foi registrado na ficha de estágio, submetida à apreciação da diretora da escola e do orientador da pesquisa.

No decorrer do estágio, que durou 196 horas, vali-me de um caderno de notas para compilar as reflexões suscitadas pelas situações que se me apresentavam. Tentei reduzir ao mínimo possível minha intervenção na dinâmica do grupo, colocando-me no último lugar da sala e mantendo silêncio a menos quando solicitado.

Ao fim, organizei minhas anotações, de modo a tornar possível o registro das situações mais interessantes, seguidas de um pequeno comentário crítico. Para deixar claro o que é

conjectura e o que é registro de observação, a conselho do orientador, adotamos esse esquema cindido de discussão. Evidentemente, ater-nos-emos ao essencial, já que as situações, no geral, se repetem *ad nauseam*: reproduzir-se-á o que parecer fundamental ao estudo.

As situações eleitas ocorreram entre 13/05 e 28/05, na primeira metade do estágio, portanto. As demais são meras reincursões de ocasiões praticamente idênticas, a que seria impossível e desnecessário dar espaço aqui.

4.3 Vitrais de fatos, notas e vivências

I) Quinta-feira, 13/05

Situação: na aula de redação, a professora trabalha Haikais²⁹. Os alunos se mostram bastante interessados em sua construção. Há, primeiramente, uma concentração grande no foco da aula, mas, curiosamente, alguns de repente começam a se levantar, a olhar para trás, conversar com o colega ao lado, mantendo-se, contudo, motivados. Falam sobre a atividade, associam, *convivem*. A professora parece compreender esse fato e tolera a aparente dispersão.

Interpretação: o primeiro fato que salta aos olhos é o que chamei, em 2.2, de *administração do caos-curiosidade* do aluno: a professora fornece um estímulo. Há uma mobilização do instinto epistemofílico, que se carrega do mais intenso interesse. A resposta é fornecida nos moldes do caos-curiosidade, havendo, ainda, o processo transferencial, em que se atribui, simbolicamente, ao docente, atributos de pai e mãe.

Situação: na aula de geografia, a professora tenta instigar os alunos a participarem da discussão sobre cartografia. Os alunos mostram-se irritadiços, desgostosos, não se sentem atraídos pela matéria e se dispersam fervorosamente. A professora, por sua vez, reage com altos brados (berros, na verdade) e impõe um doloroso silêncio.

Interpretação: houve uma resposta negativa à tentativa de instigação por parte da professora. Nesse caso, prevalece o caos-rejeição e a professora, frustrada, assume funções de cunho eminentemente superegóico. No caso do desinteresse, há a prevalência da frase de

²⁹ 俳句: de etimologia curiosíssima, haikai é composto pelos radicais 俳, “hai” – “brincadeira, gracejo” – (Cf. HADAMITZKY & SPAHN, 1996; p. 210); e 句, “kai” – “realização” (Ibidem, p.193). Trata-se, pois, da feitura d’uma brincadeira. Evidentemente, não é intento aqui esmiuçar os meandros de sua significação no contexto sociocultural japonês. Vale, entretanto, como insight para refletir que o caráter lúdico está no cerne da forma imortalizada por Bashô. A ligação entre divertimento e composição literária é exatamente aquilo que a professora almeja.

Eurípedes: “ $\tau\mu\iota\ \mu\alpha\lambda\acute{\alpha}\ \kappa\alpha\lambda\acute{\alpha}\ \chi\epsilon\iota\mu\epsilon\iota\ \gamma\lambda\acute{\iota}\sigma\sigma\alpha\iota\ \alpha\epsilon\sigma\tau\alpha\iota\ \sigma\omicron\iota\ \kappa\alpha\kappa\acute{\iota}$ ”³⁰; ou ainda do poemeto de Günter Müller: “*Reden is Silber. // Schweigen ist Gold. // Denken ist Dynamit*”³¹.

Nota: Os alunos, naturalmente, mostram-se tímidos diante de mim. A tendência é que ajam cada dia mais naturalmente. Em certa medida, minha presença também coage os professores, que se sentem espionados e monitorados.

II) Sexta-feira, 14/05

Situação: ao chegarem, os alunos se aproximam, encorajados a perguntar meu nome, idade, profissão, estado civil, o que estou fazendo no colégio etc.

Interpretação: é um claro movimento de expansão advindo de transferência positiva. Os garotos se encorajaram a investigar um pouco sobre o elemento estranho que surgiu em seu território.

Situação: a professora de matemática conduz espetacularmente a sala. Insere estímulos, apresenta conteúdo e, vendo formação de dispersão, intervém com presteza. Os alunos gostam muito do conteúdo que lhes é apresentado. Ao fim da aula, a professora se mostra insegura quanto ao uso de crase e me põe em foco; ao que sou compelido a explicar o emprego da crase. Fica nimiamente grata.

Interpretação: a professora mostra-se exímia em administrar o grupo, dosando ordem e caos. Há uma identificação grande entre alunos e professor. Trata-se de um tino muito pessoal em dosar funções maternas e paternas, havendo imensa catexia no conhecimento e na transmissão para edificação de seres humanos. Quanto ao episódio ao fim da aula, nada mais esperado: a professora sondava, insegura, seu tácito interlocutor.

Situação: a professora de português, jovem de 24 anos recém-contratada, mostra-se extremamente desconfiada com minha presença. Lança olhares de desconforto e protesto. Os alunos mostram verdadeira aversão por sua aula. Ela não consegue segurar os arroubos de caos dos alunos. Não os entretém; ficam irritadiços e de modo algum absorvem o conteúdo trabalhado. Alguns rabiscam no papel, outros fazem piadinhas, mas nada é absorvido.

Em vez de mudar de estratégia de abordagem, a professora resolveu levantar a voz e tentar domá-los a grito. Ledo engano. Não se conformou que sua aula planejada não foi bem

³⁰ “Se não retiveres a língua, acontecer-te-ão coisas terríveis”

³¹ “Falar é prata // Silenciar é ouro // Pensar é dinamite”

sucedida e principiou a coibir, punir e repreender os alunos. A aula se arrastou como um martírio para todos.

Interpretação: o temor de rejeição e falha, na jovem professora, ironicamente, levam à rejeição e à falha. A transferência negativa criada salta aos olhos. É bastante similar, inda que agravada, à aula de geografia descrita no item I.

Situação: o professor de espanhol passa a aula corrigindo uma prova. Estava decepcionado com o desempenho dos alunos, que, em princípio, se sentem amedrontados, constrangidos, mas depois formam a reação padrão a esse tipo de situação: a dispersão. A esmo, levantam, sentam, correm. O professor perde o controle. Suas incursões superegoicas não surtem efeito. É interessante: *falta o acolhimento materno de que tratamos em nossa fase teórica*. Na segunda etapa da aula, trabalhando adjetivos pátrios, o professor não consegue reunir os alunos. De fato: não desperta o menor interesse nas crianças, que *terremoteiam apocalipticamente*³².

Interpretação: é curioso, *falta o acolhimento materno de que tratamos em nossa fase teórica*. É bastante recorrente esse tipo de rechaça a aulas mal planejadas ou mal sucedidas. Quando se ameaça a via de mão-dupla, o professor *tende* a imediatamente culpar os alunos e assumir posições autoritárias.

III) Segunda-feira 17/5

Situação: na aula de português, a professora parece estar com problemas pessoais. São 7:30 da manhã, muitos estão com sono; outros desenhavam, rabiscam, conversam; seu guante truculento – claro fica – não desperta nos alunos senão vontade de não estar ali. Às voltas com o fim da aula, um garotinho me aborda, sub-repticiamente, e balbucia: “Tio, você é legal, não quer dar aula para a gente no lugar dela [a professora]? Prometo que vou me comportar. Diz que sim!”. Fi-lo voltar a seu lugar e disse para que me procurasse na hora do intervalo.

Dito e feito. Ao soar da campainha, todos os alunos saem, menos o aluno com quem, por autorização da diretora – nesse entremeio –, fiquei de dialogar. O aluno dirige-se a mim com confiança, sem qualquer inibição. Indico uma carteira para que ele se sente. Aguardo alguns instantes para que ele diga a primeira palavra. Permanecendo o silêncio, indago: em que está pensando? Ele é categórico: “quando você será meu professor?”. Respondo que por ora não darei

³² Cunhei o neologismo *terremoteiar* para representar, de maneira mais próxima a meu universo lingüístico, o que foi observado.

aula de português, mas que gostaria de ajudá-lo a pensar o que tanto o incomoda nas aulas de português.

Essa pergunta o emudece. À guisa do primeiro movimento da Sinfonia do Novo Mundo, de Anton Dvorak, a voz do aluno ganha contornos mais e mais refulgentes, renitentes, convictos, insinuantes, estrepitosos. Contou-me que é de há muito a “incompreensão” da professora de que eles não gostam *do português dela* [sic]. Não posso me furtar a indagar: “de que português você gosta, afinal?”. Ele menciona o nome da professora do ano anterior. Peço maiores explicações. Ao que ele: “a outra tia não gritava comigo e, embora fossem matérias parecidas, eu gostava da aula dela. Quando tirávamos dez, ela nos dava bombons”. Agradeço ao pequeno com uma bala que tenho no bolso. Na segunda aula de português do dia, preocupo-me em avaliar as questões que a conversa com o aluno suscitou em mim.

A professora adentra a sala sem qualquer simpatia pelos alunos. Ignora-me, simplesmente. Faz anotações na lousa; ao que os alunos começam a se dispersar. Um grito de basta! A professora diz que está farta dessa sala; que, desde o início do ano eles a tem tratado como idiota; que pretende falar com os pais de cada um. Os alunos em silêncio sepulcral até o fim.

Nas últimas aulas do dia, tudo correu como o previsto: o conturbado pós-recreio. Entretanto, a professora de ciências soube conduzi-los bem.

Interpretação: é digno de nota o fato da docente não ter, a princípio, sabido administrar uma situação de transferência negativa. Sua limitação de recursos emocionais para lidar com um movimento de expansão negativa é evidente. Agora, já avançado o semestre, a relação está abaladíssima e as aulas correm mecanicamente. De certa forma, é o que o aluno me havia suscitado.

Na parte que me toca, confirma-se: não existe observador neutro ou passível de ser ignorado. Sobretudo em um grupo de crianças e adolescentes. Creio ter agido prudentemente diante da transferência positiva a mim direcionada.

IV) Quinta-feira 20/5

Situação: na aula de história, a professora traz réplicas de peças egípcias para entreter os alunos n’uma aula sobre Egito Antigo. Há uma empolgação mútua. O que esperavam ser uma aula a mais, transformou-se n’um festival de antiguidades. Sem dúvida, o plano de aula foi um

sucesso. Um aluno ria: “eu sou Ramsés, o rei dos reis”. A professora intervinha: “mas no Egito os monarcas se chamavam como?”. A sala respondia, em uníssono: “Faraós!”.

Interpretação: a professora intui a necessidade de quebrar a barreira que separa o professor – figura de autoridade – e aluno – o que deve se calar. Convidados a participar, fica clara a configuração de um novo fôlego para uma relação já previamente banhada por transferência positiva.

Situação: nas duas aulas de redação subsequentes, os alunos têm de fazer provas. Não há grande interação com a professora. O mesmo se passa na aula de Educação Física, em que correm, gritam, pulam, mas não interagem mais profundamente entre si e com o professor.

Na aula de geografia, a professora prossegue com a iniciação aos estudos cartográficos. O insucesso é tão grande quanto o anterior, já relatado. Não há fascínio, não há encanto para os alunos. Seis deles não trazem tarefas feitas. *Rabiosa*, escreve longos comunicados aos pais. Exige que os tragam assinados e adverte: “Na próxima, será pior! Experimentem!”.

Interpretação: sentindo-se desvalorizada, a professora não muda sua estratégia de ensino e, ao fim, não se progride. Com relação aos que não fizeram tarefa: em vez de considerar o fato como um indicativo de que algo está errado com seu trabalho, a professora decide puni-los exemplarmente. É uma situação típica de reforço d’um movimento prévio de transferência negativa.

V) Sexta-feira 21/5

Situação: A aula de matemática começa com uma pequena avaliação. A sala se mantém, de modo geral, silenciosa. É muito interessante ver que, conforme terminam a prova, os alunos juntam-se aos colegas que já se haviam dispersado. A professora mostra certa condescendência.

Interpretação: É a segunda vez que vejo a professora em questão administrar intuitiva e naturalmente os movimentos de caos e ordem. Esta tem se mostrado uma peça-chave da dinâmica de motivação. A sensação de liberdade criada salta aos olhos. Em suma: a relação tem sido enriquecedora – parece-me – a ambas as partes.

Situação: A aula seguinte é de português. O aluno com quem conversara continua a me olhar insistentemente. O grupo, em geral, já absorveu minha presença, recobrando alguma naturalidade em seus afazeres. Chegadas professora e assistente, todos bocejam, batem canetas na carteira do

colega, ficam irrequietos. A aula é maçante e mecânica. Ao fim, a professora me chama à parte e revela: “você não gostaria de mudar de turma? Essa é horrível; é muito agitada e não estão interessados no seu esforço. A outra turma está melhor.” Agradeço-lhe, dizendo que minhas observações devem se restringir a uma só sala, por exigências do projeto e concessão da direção.

Interpretação: Os alunos não se sentem ouvidos; a professora não se sente reconhecida por uma alma viva. O convite que me dirigiu é, antes, uma necessidade de explicar tão desarmoniosa relação com os alunos e, conseqüentemente, tão calamitosa situação educativa.

Situação: Na aula de espanhol, o professor chega eivado de bom humor. É digna de nota sua postura diante da dispersão dos alunos: ele não a administra, mas compete com ela. As movimentações são inibidas com piadas, gritos, brados. “Tio, cadê meu livro?!”, “Ah, ele roubou minha borracha!”; e ele, “voltando para cá, mis diablitos, como se chama, então, quem nasce na China? Chino!”.

Interpretação: A aula me parece algo como ouvir duas músicas bastante distintas simultaneamente. Cada melodia não perde sua identidade, mas é carregada de tensão, quase d’um desespero: os elementos permanecem clivados. A infausta solução do professor é não reprimir os alunos, mas, antes, tentar fisgar-lhes a atenção. Fica clara a falta de um componente paterno e excesso de um falso acolhimento, já que fica claro que a competição vocal travada com os alunos é uma negação da necessidade de lhes acolher e verbalizar o que há de errado, o que mudar etc.

VI) Sexta-feira, 28/05

Situação: Na aula de matemática, não se produz muito; a professora se sente na obrigação de me informar: “é o pós-recreio; difícilimo segurar a molecada!”. Cinco alunos estão sem apostila. A professora brada: “é com isso que eu me frustro! Pessoal sem apostila! Como vocês vêm para minha aula sem apostila?! E ainda sou obrigada a dar negativo!”.

Interpretação: É inevitável indagar: qual é a natureza desse esquecimento? Estarão os alunos desmotivados e o esquecimento nada mais é que *Fehlleistung*³³? A desmotivação da professora foi muito visível. Salta à vista. Se a relação é uma via de mão dupla, os dois sentidos estão agora comprometidos.

³³ “Ato falho”. É curioso que, em alemão, a palavra compõe-se de Fehl, erro; e Leistung, produção. Ou seja, há uma claríssima idéia de processo no vocábulo. Não me agrada a tradução por “ato falho”.

4.4 Comentário ao fim do estágio

No último dia d'aula, que coincidiu com meu último dia de estágio, a maioria dos professores veio trocar algumas palavras comigo. Uns tentavam justificar erros, outros eram diplomáticos e cumpriam uma função social, outros – ainda – diziam para que eu retornasse e os visitasse sempre que quisesse. Os alunos mostraram-se sentidos com o fato de que eu não retornaria ao colégio, pois meu trabalho estava concluído. Muitos vieram me dizer “tchau” e pediram para que eu ficasse.

A primeira situação que se mostrou constante, no estágio, logo, é a de que entrei inexoravelmente em três círculos dinâmicos: o dos alunos, o dos professores e o da interação entre eles. Não seria possível, contudo, estabelecer outra metodologia de trato com o espaço amostral para nosso propósito.

As maiores constantes registradas, como ficou claro, foram as vivências transferenciais (e contratransferenciais) remontando a questões edípicas, a natureza caótica da motivação e a superficialidade da relação – que não ganha espaço para aprofundamento. Sua análise crítica, contudo, ficará restrita ao último capítulo da monografia. *Allons!*

Ponderações conclusórias

“Quid verba audiam, cum facta videam?” - Cícero³⁴

É chegado, pois, o momento de repensar criticamente tudo o que foi lido, pesquisado e registrado nas etapas todas do trabalho. Na primeira fase da pesquisa, preocupamo-nos em refletir sobre a natureza dialógica da construção de identidade humana. Focamos olhares nesse ponto também ao lançarmo-nos à cata de válidas e valiosas ferramentas na psicanálise.

Pensando na questão educacional proposta, refletimos – psicanaliticamente – sobre os mais diversos fenômenos emergentes na interação do indivíduo com o outro e consigo próprio, configurando, dessa maneira, uma teia de hipóteses a ser posta a prova na fase empírica do projeto.

Nas observações realizadas no estágio, recorrentes foram as lembranças do livro de Maria Cristina Kupfer, **Freud e a Educação: mestre do impossível** (1992), tão utilizado na fase inicial da pesquisa. Na Obra, Kupfer insiste na questão de que a psicanálise prevê tamanhas barreiras de interação que a educação, por esse viés, seria impossível, deixando – sabiamente, aliás – a problemática em aberto.

O raciocínio da autora é bastante coerente e instigante. Entretanto, nossas observações – como ficou registrado anteriormente – apontaram para outro rumo, já timidamente especulado no item 2: a educação, ao optar por trabalhar com *classes e grupos* conduzidos por um docente, superficializa *obrigatoriamente* a possibilidade de aprofundamento no contato humano. O andamento da voz coletiva, com objetivo fixo coordenado pelo professor, solapa a voz individual.

Dest’arte, pudemos ver claramente que a condição de existência da investigação psicanalítica, que são os mergulhos profundos no eu e o rebuliço dialógico com o outro, não é satisfeita minimamente para que se possa empreender uma jornada. Em outras palavras, a superficialidade que empecilha a presença da psicanálise é a condição *sine qua non* da educação, que deve promover a soberania de uma *vox populi*, de uma voz coletiva composta por incursões não-aprofundadas das individualidades.

³⁴“De que adianta ouvir tais palavras, quando estou vendo os fatos?”. **Tusculanae Disputationes**, III, 48. In: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc3.shtml> Acesso:05/09/2010.

Trazemos à luz, para sintetizar nossas ideias, a máxima ciceroniana: “*pares cum paribus facillime congregantur*” (Apud GAFFIOT, 1934, p.392), isto é, “similares imiscuem-se facilmente com similares”.

No entanto, embora a psicanálise não encontre bom reduto no ambiente escolar, não podemos deixar de notar que o contato com a corrente psicanalítica propicia um autoconhecimento e um trato com os próprios conflitos que terão reflexos profundos n’um contexto grupal, seja ele escolar ou de qualquer outra natureza. Essa talvez seja a constatação mais interessante da pesquisa: embora não seja possível estabelecer uma complementariedade direta, o mergulho em si mesmo auferido em ambiente analítico enriquece a relação humana em âmbito escolar.

Anexo: grade horária da classe observada

Segunda-Feira	
7:15 – 8:10	Português
8:10 – 9:00	Ciências
9:00 – 9:50	Filosofia
10:15 – 11:00	Matemática
11:00 – 11:45	Português
11:45 – 12:30	Inglês
Terça-Feira	
7:15 – 8:10	Geografia
8:10 – 9:00	Matemática
9:00 – 9:50	Ciências
10:15 – 11:00	Português
11:00 – 11:45	História
11:45 – 12:30	Leitura de Jornal
Quarta-Feira	
7:15 – 8:10	História
8:10 – 9:00	Geografia
9:00 – 9:50	Inglês
10:15 – 11:00	Artes
11:00 – 11:45	Ciências
11:45 – 12:30	Matemática
Quinta-Feira	
7:15 – 8:10	Matemática
8:10 – 9:00	História
9:00 – 9:50	Informática
10:15 – 11:00	Redação
11:00 – 11:45	Ed. Física
11:45 – 12:30	Geografia
Sexta-Feira	
7:15 – 8:10	Matemática
8:10 – 9:00	Português
9:00 – 9:50	Espanhol
10:15 – 11:00	Português
11:00 – 11:45	Matemática
11:45 – 12:30	Assembleia

Referências

Bibliografia básica

- BETTELHEIM, B. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Campinas: Editora Campus, 1991.
- _____. **Freud e a alma humana**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- BION, W. **Estudos psicanalíticos revisados**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- COUTO, M. J. de B. D. **Psicanálise e Educação: A sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- FREUD, S. **Das Ich und das Es**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1992.
- _____. **Das Unbehagen in der Kultur**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 2004.
- _____. **Der Mann Moses und die monotheistische Religion**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1992.
- _____. **Die endliche und die unendliche Analyse**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1992.
- _____. **Die Traumdeutung**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 2004.
- _____. **Die Psychoanalytische Technik: Aus der Abriss der Psychoanalyse**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982.
- _____. **Über Psychoanalyse: Fünf Vorlesungen**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1983.
- _____. **Zur Psychopathologie des Alltagslebens**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1992.
- _____. **Zur Psychotherapie der Hysterie**. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1982.
- GREEN, A. et al. **A Pulsão de morte**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Escuta, 1988.
- KLEIN, M. **La psychanalyse des enfants**. Paris: PUF, 1959.
- _____. *Sobre Identificação*. In: _____. **O sentimento de solidão**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1992.
- MEZAN, R. **Freud: a Trama dos conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, S/d.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SILVA, M. C. P. da. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Bibliografia complementar

D'ANDREA, F. F. **Desenvolvimento da personalidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

FIORI, E. M. *Aprenda a dizer sua palavra*. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GAY, P. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

Obras literárias, lexicográficas e filosóficas citadas

ALIGHIERI, D. **La Divina Commedia**. Vol. I: *Inferno*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.

_____. **La Divina Commedia**. Vol. III: *Paradiso*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.

CAMÕES, L. de. *Os lusíadas*. In: _____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1963.

CICERO. **Tusculanae Disputationes**. In: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc3.shtml>
Acesso:05/09/2010

CICÉRON. **De Republica**. Tome I. Texte établi et traduit par Esther Bréguet. Paris: Les Belles Lettres, 1989.

DOSTOIEVSKI, F. *Братья Карамазовы*. In: _____. **Полное собрание романов в двух томах**. Том второй. Москва: Альфа-Книга, 2009.

- GAFFIOT, F. **Dictionnaire Latin-Français**. Paris: Hachette, 1934.
- HADAMITZKY, W.; SPAHN, M. **The Kanji Dictionary**. Tokyo: Tuttle Publishing, 1996.
- HEGEL, G. W. F. **Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften**. In: [http://www.zeno.org/Philosophie /M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich](http://www.zeno.org/Philosophie/M/Hegel,+Georg+Wilhelm+Friedrich), acesso 25/05/2010.
- MATOS, G. de. **Obra poética**. Amado, J. (org). 3ªed. Preparação e notas de Emanuel Araújo. Tomo I. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- OVIDE. **Les métamorphoses**. Tome II. Texte établi et traduit par Georges Lafaye. Paris: Les Belles Lettres, 1989.
- ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- SAAVEDRA, M. de C. **Don Quijote de La Mancha**. Madrid: Real Academia Española, 2004.
- SARTRE, J. P. **As Palavras**. Trad. J. Guinsburg. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- SHAKESPEARE, W. *King Lear*. In: _____. **The Oxford Shakespeare: The complete works**. Oxford: Clarendon Press, 1988.
- TERÊNCIO. **Heauton Timorumenos**. In: <http://www.thelatinlibrary.com/ter.heauton.html>
Acesso: 01/03/2010.

Artigos na Internet

- STEINER, R. **Controversial Discussions between Anna Freud and Melanie Klein**. In: <http://www.enotes.com/psychoanalysis-encyclopedia/controversial-discussions-anna-freud-melanie-klein> Acesso: 15/06/2010