

**CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**  
Possibilidades de interlocução

**Cacilda Andrade de Sá**

Juiz de Fora  
2004

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**  
**Possibilidades de interlocução**

Dissertação apresentada à Comissão julgadora do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Maria Anita Carneiro Ribeiro

**Juiz de Fora**  
**2004**

# **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

## **Possibilidades de interlocução**

SÁ, Cacilda Andrade de. Psicanálise e Educação: Possibilidades de Interlocução. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Área de Concentração: Teoria e Técnica Psicanalítica, apresentada no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 1º semestre de 2004.

### **COMISSÃO JULGADORA**

---

Profª. Drª. Maria Anita Carneiro Ribeiro (Orientadora)

---

Prª. Drª. Vera Pollo

---

Profª. Drª. Maria da Glória Sadala

**Examinada a Dissertação:**

**Conceito:**

**Em:**

## Rabiscos

Deixo que a mão vá  
como se fosse asa  
e traga do silêncio  
de mim  
o riso,  
ou a palavra  
que eu não digo,  
ou a música  
que eu não faço.  
Deixo que a mão vá  
E busque,  
Na solidão  
De onde não me sei,  
O risco que me traça  
O grito,  
A linha que me traz  
A voz.  
Deixo que a mão vá e,  
Como se fosse um Deus  
Fiando luz,  
Me crie  
De meu nada.

Valdelice Pinheiro

Aos meus familiares por me amarem  
e sempre apostarem em mim.

A Lauro Corrêa de Andrade (*in memoriam*),  
meu pai, cujo caráter e simplicidade, me  
transmitiram confiança e desejo.

A Iago, meu filho, que suportou minhas faltas  
e me encorajou a continuar.

A Flávio, meu cúmplice e companheiro,  
pelo tempo que lhe roubei por este ideal.

## AGRADECIMENTOS

Aos amigos, amigas e principalmente as alunas do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação da Fundação Educacional São José de Santos Dumont, que com suas inquietações, dúvidas e questões com relação à Educação e a Psicanálise contribuíram para que o meu projeto de pesquisa se transformasse em dissertação de mestrado.

Ao professor José Maria, cuja orientação metodológica, a amorosidade e competência, facilitou minha caminhada de sistematizar minhas idéias sobre a educação.

As crianças das escolas onde desenvolvemos o projeto “Sujeito Criança”, que me fizeram rever todos os meus conceitos e concepções sobre a vida e a educação.

A todos do Grupo Projeto Vida, exemplo de amor e luta pela vida, de persistência e seriedade no trabalho. Compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, através da humanização do atendimento às pessoas convivendo com HIV/AIDS. A compreensão destas pessoas tão queridas se fez presença na minha vida, aceitando minha ausência e me encorajando a continuar. Em especial à Maria Hercília Neves da Rocha, amiga de todas as horas.

À Maria Anita Carneiro Ribeiro, pelas orientações e críticas durante a construção deste trabalho. Pelo exemplo de mestria, pelo amor ao saber e pela aposta que me possibilitou ascender sobre o ensino da psicanálise.

Aos colegas de turma e ao grupo de orientação com os quais tive o prazer de conviver. Que dividiram comigo as angústias e os prazeres vividos entre o fazer e o desfazer, escrever e reescrever, na construção de um saber não-todo.

Aos professores Vera Pollo, Carlos Eduardo Leal, Jeremias Ferras lima, Maria Clara Queiroz Corrêa, Rogério Lustosa, que com suas atitudes dialógicas próprias dos verdadeiros mestres, transmitiram mais do que conhecimento.



## RESUMO

Esta pesquisa propõe uma conexão entre psicanálise e educação a partir de um estudo do conceito de transferência a partir das teorias psicanalíticas de Sigmund Freud e Jaques Lacan e das contribuições teóricas, no que diz respeito à relação entre professor e aluno, do educador Paulo Freire. A escolha por este autor não foi em vão. Trata-se de um educador que propõe uma prática que possibilita uma mudança de posição do aluno frente ao conhecimento a partir da relação com o saber na educação. Este trabalho levanta ainda, algumas questões que permitem verificar como a transmissão se dá a partir da relação do sujeito com o Outro, principalmente na relação professor e aluno. Fazendo assim, uma diferença extremamente importante sobre a posição discursiva do analista frente ao analisando e a posição discursiva do professor frente ao aluno. Assim também, este trabalho objetiva fazer uma diferença entre o lugar do analista e o lugar do educador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicanálise, educação, transferência.

## ABSTRACT

This research proposes a connection between psychoanalysis and education from a study of the concept of transfer from the psychoanalytic theories of Sigmund Freud and Jacques Lacan and the theoretical contributions, with respect to the relationship between teacher and student, educator Paulo Freire. The choice of this author was not in vain. It is an educator who proposes a practice that allows a change of position regarding knowledge of the student from the relationship with knowledge in education. This work also raises some questions that allow to check how the transmission occurs from the subject's relation to the Other, especially in the teacher and student. By doing so, one extremely important difference on the discursive position ahead of the analyst and the analysand discursive position of the teacher against the student. So, this work aims to make a difference between the position of the analyst and the place of the educator.

**KEYWORDS:** Psychoanalysis, education, transfer.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> -----	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>13</b>
<b>1 O Conceito de Transferência</b> -----	<b>17</b>
1.1 O Conceito de Transferência em Freud-----	17
1.2 O Conceito de Transferência em Lacan-----	24
1.3 A transferência na clínica com crianças-----	30
1.4 Os quatro discursos-----	33
<b>2 Paulo Freire: O educador do século XXI</b> -----	<b>41</b>
2.1 Alguns dados biográficos de Paulo Freire-----	44
2.2 A concepção de educação de Paulo Freire-----	48
2.3 A produção do saber com caráter de desalienação-----	54
2.4 A educação bancária-----	59
<b>3 Psicanálise e Educação</b> -----	<b>65</b>
3.1 A Transferência na Relação Professor e Aluno-----	69
3.2 Os Destinos da Pulsão e a Educação-----	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> -----	<b>95</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> -----	<b>99</b>

# APRESENTAÇÃO

Desde o início da minha formação acadêmica sempre me interessei por tudo o que estava ligado à infância. Primeiro como professora do Ensino Fundamental, depois durante minha graduação em Psicologia, busquei me especializar em psicologia escolar. Fiz o que foi possível enquanto aluna nesta área, mas não foi o suficiente, faltava muito para que eu pudesse me especializar. Ao mesmo tempo era um campo pouco explorado e com poucas oportunidades de trabalho.

Além dos estágios regulamentados pelo curso de Psicologia. Estagiei na APAE de Santos Dumont, na Associação do Cegos de Juiz de Fora, Tendo ficado o maior tempo no CAMP (Centro de Atendimento Médico e Psicológico) em Juiz de Fora, onde atendia crianças pelo convênio da LBA( Legião de Assistência Brasileira). Em sua maioria as crianças que atendi eram encaminhadas pelas escolas por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Essas questões me levaram a um estudo nas obras de Sigmund Freud, na tentativa de compreender a infância e a não aprendizagem. Já que as teorias cognitivistas e da psicologia do desenvolvimento não respondiam as minhas indagações.

A complexidade e a riqueza do mundo infantil me fascinavam. Porém o estudo de psicanálise me levou a um outro campo novo para mim, mas igualmente interessante: as formações dos sintomas no inconsciente. Foi neste momento que fui estagiar no Hospital Universitário de Juiz de Fora (HUJF), porém o atendimento na Hematologia com crianças onde com vários tipos de câncer no sangue me fizeram ver que não era naquele momento de suas vidas ou pouca vida que poderia atendê-las. Reconheci meus limites pessoais e encerrei o meu trabalho ali, após dois anos de trabalho.

O enigma que se impôs para mim entre o somático e o psíquico me levaram a uma intensa pesquisa. Acabei por me ingressar na área de saúde profissionalmente, após minha formatura como Psicóloga em 1º de julho de 1994, dia da criação do plano 'Real' no governo Collor.

Iniciei meus trabalhos na Policlínica Microregional de Santos Dumont, mas sempre me dedicando ao trabalho clínico ambulatorial com crianças. Lá conheci outros

profissionais da área médica e com eles fundamos uma ONG (Organização Não Governamental) com o nome de Grupo Projeto Vida, para o atendimento a pessoas convivendo com HIV/AIDS. Novamente estava as voltas com o limite entre a vida e a morte, mas neste trabalho felizmente tínhamos somente adultos contaminados pelo vírus. Este trabalho teve um reconhecimento a nível nacional e por meio dele me tornei conhecida profissionalmente por meu trabalho social e alguns prêmios se juntaram ao meu currículo, entre eles a Comenda João Gomes. Prêmio de reconhecimento dado a pessoas que prestaram serviço relevante ao município.

Este grupo funciona até hoje e me mantenho na coordenação de projetos e no atendimento clínico. O surpreendente é que ao longo de meu trabalho descobri que as crianças são as maiores vítimas deste vírus, que levam aqueles que deveriam cuidar delas. Atualmente estou produzindo um projeto inovador no tocante a prevenção à AIDS e Doenças Sexualmente Transmissíveis e assistência, na infância.

No ano de 1999, me vi afastada deste trabalho, havia experimentado o limite no real entre a vida e a morte, com o falecimento do meu pai e o nascimento do meu primeiro filho em dias subseqüentes.

Um ano depois me ingressei no mestrado, comecei a dar aula na Fundação Educacional São José, no Curso Normal Superior e novamente meu encontro com a educação e a infância. Particpei do Projeto Sujeito Criança, um trabalho desenvolvido pela fundação em escolas do município onde tentamos um modo de educar que não exclua o sujeito contido em cada criança. Onde valorizamos o brincar, muito mais do que uma atividade lúdica. Este encontro com as crianças neste projeto me fez rever tudo o que eu acreditava sobre a infância. Assim como o meu trabalho em sala de aula na formação de alunas do Curso Normal Superior suas inquietações e seu interesse pela psicanálise, ao lado do meu trabalho na clínica em consultório com crianças me forneceram a base para a construção desta dissertação de mestrado.

Apesar de no meu ingresso para o mestrado fazer um antiprojeto onde pesquisaria as relações da contaminação pelo HIV/AIDS e o uso de drogas na adolescência numa perspectiva psicanalítica. Mudei, logo em seguida o meu projeto para o tema desta dissertação: Psicanálise e a Educação: possibilidades de interlocução.

# INTRODUÇÃO

Será tarefa desta pesquisa trabalhar o conceito de transferência em Freud e Lacan, fazendo uma interlocução com a educação no que tange ao fenômeno da transferência na relação professor e aluno a partir das propostas educacionais do educador Paulo freire.

Quando se pretende uma análise dos fenômenos que cercam a relação professor e aluno e tenta-se entender minimamente uma concepção de aprendizagem que leve em consideração os processos não cognitivos, parte-se do pressuposto de que é com o professor que o aluno aprende.

O presente trabalho nasceu basicamente de dois acasos. O primeiro foi a partir de uma acentuada demanda de crianças que chegam ao consultório para tratar de problemas de aprendizagem encaminhados pela escola e, ou, por seus pais. O fato de atender a esta demanda suscitou-me vários questionamentos referentes à criança, à escola e à psicanálise.

O segundo momento foi o trabalho na formação de educadores e, a partir dele, a percepção de que lhes faltava um entendimento acerca de questões que fogem ao reducionismo das posturas psicopedagógicas, a pesar de aceitarem que algumas questões relativas à aprendizagem estão ligadas a subjetividade. Faltava-lhes entendimento apesar do contato com teorias que consideram o erro como parte do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, o lugar da criança na aprendizagem, para alguns destes educadores, ainda parece estar ligado inteiramente aos conceitos de maturação e aquisição de habilidades específicas que a criança precisa ter para se encaixar nas práticas metodológicas propostas, priorizando as teorias cognitivas e a psicologia do desenvolvimento. Reafirmando que o sujeito da ciência e o sujeito da pedagogia clássica são o mesmo.

Existem inúmeras práticas que se sustentam no campo da transferência. A educação é uma delas. No entanto, no exercício da prática, a relação transferencial entre professor e aluno, está sendo ofuscada, por um modo perverso de educar, bastante ligada aos estragos deixados pelo modo de produção capitalista, onde não há espaço para o subjetivo.

Os educadores da pedagogia tradicional se prendem as técnicas e métodos e desconhecem que operando do campo da transferência podem transmitir conhecimento, nossa hipótese é que lhes falta um maior conhecimento sobre os poderes deste fenômeno.

Tudo se transformou em mercadoria e a técnica sobrepuja a relação afetiva entre professor e aluno. O que se tem são alunos demais para cada professor, aulas demais e pouca valorização financeira, o que faz com que o mesmo professor tenha que trabalhar em vários lugares, tendo pouco tempo para se dedicar a cada aluno.

Em nossa prática, o que mais assusta é a *barbárie* que isto provoca dentro de cada educador, no seu interior, pois o educador passa a priorizar o todo em detrimento do um a um. Esta mudança é mais perversa, mais perigosa, pois impossibilita o laço social e o poder de criação, tanto do lado daquele que ensina quanto do lado daquele que aprende. Apoiados pelo discurso da ciência moderna, promovido por Descartes, a pedagogia tradicional e a psicologia do desenvolvimento instaura um modo de ver o sujeito que o captura na ilusão de uma certeza.

Dentro de paradigmas seguros do verdadeiro ou falso das ciências ditas exatas, a singularidade do sujeito encontra-se foracluída. Apesar da propaganda enganosa da inclusão dos portadores de dificuldades globais de desenvolvimento.

O filósofo Descartes promoveu um corte epistemológico em sua busca de obter a certeza das coisas, ao encontrar em Deus o suposto saber que garante a verdade, Descartes inaugura o campo da ciência no qual Deus nada tem haver. A Deus pertencem as verdades eternas e cabe ao homem percorrer os caminhos que o leve a sua verdade. O corte epistemológico operado por Descartes vai então incidir sobre a verdade, e resta à ciência o verdadeiro oposto ao falso da lógica formal, ou seja, uma verdade delimitada pela comprovação.

O advento da psicanálise se deu neste enquadre da ciência moderna feita por Descartes. Lacan (1979(1964)) expõe como o que move Descartes em sua busca é o desejo de obter uma certeza. Na prática analítica, no entanto, o discurso analítico é outra coisa. O saber fica na berlinda pela situação analítica, o ensino da psicanálise jamais poderá ocorrer sobre a barra de um discurso autoritário e deverá sempre ser questionado quando se apresentar como totalidade fechada.

Cabe a psicanálise se re-inventar a cada caso, trata-se mesmo de um ensino que se estrutura a partir de um não-saber, como nos ensina Lacan na Proposição sobre o Psicanalista da Escola, de nove de Outubro de 1967, quando diz que “o psicanalista só se autoriza por si mesmo”, não há saber prévio sobre o sujeito. Embora o sujeito da ciência e o sujeito da psicanálise sejam o mesmo, o da psicanálise está foracluído do campo da ciência, que não se propõe a lidar com a verdade não-toda, com a falta e com a castração.

Esta pesquisa objetiva a produção de um texto que possa ampliar a leitura dos educadores, com os quais trabalho, com a colaboração de conceitos psicanalíticos onde a ênfase não está na certeza paradigmática das ciências. Sendo assim, este trabalho abrirá uma discussão acerca dos fenômenos presentes na relação aluno e professor, especificamente o conceito psicanalítico da transferência, por ser à base das relações afetivas entre professor e aluno, como explicitaremos nesta pesquisa.

Realçando a possibilidade de que possa haver um saber na educação que não seja sempre controlável. Possibilidade de que a transmissão ocorra por uma vertente que escape ao saber da consciência. E que em torno da transferência possam se construir os laços necessários ao processo de aprendizagem.

Mas a pergunta que formulamos é: haveria na Educação a possibilidade de operar sobre um discurso que aceitasse o não-saber, que aceitasse a falta de certeza?

Para tentar investigar esta questão, que para muitos não diz nada, mas que remete à valorização do sujeito como o único capaz de dizer porque está ali, porque aprender de uma forma e não de outra, teceremos a Sessão 1, a partir de uma pesquisa sobre o conceito de transferência em Freud e Lacan. Por considerarmos que a transferência é um conceito fundamental em que sustenta o referencial teórico da psicanálise e que o discurso se efetua no campo das relações com o Outro.

Na Sessão 2 explicitaremos um estudo feito nas obras de Paulo Freire, onde encontramos muito mais do que uma proposta pedagógica, mas um modo de educar que afirma a posição do educador como aquele que se constitui a partir de sua prática. Uma prática proposta por Paulo Freire que se preocupa com a transmissão de conhecimentos novos a partir de significações subjetivas: o que cada conteúdo significa



para cada aluno. Uma aposta na palavra do educando como os leitores poderão confirmar a partir deste capítulo.

Na Sessão 3, apresentamos as possibilidades de interlocução entre Psicanálise e Educação que já se iniciaram nos dois primeiros capítulos. Porém, neste capítulo em especial, estaremos demonstrando como uma forma de educar que leve em conta o sujeito do desejo pode produzir uma mudança significativa na vida do educando. Uma forma de educar proposta por Paulo Freire que não separa razão e afeto. Assim como as bases para a aprendizagem estão no início da infância, mais especificamente no desenrolar da sexualidade infantil. Portanto na importância que tem para a educação compreender como se dá à entrada da criança no mundo da linguagem a partir da psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan.

Além disso, apresentaremos nossas conclusões, reafirmando que é do lugar de psicanalista que tentamos escutar a educação e que foi nas propostas educacionais de Paulo Freire que encontramos uma prática educacional que nos possibilitou uma interlocução da educação com a psicanálise.

É o que pretendemos desenvolver nesta pesquisa.

# 1 O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA EM FREUD E LACAN

## 1.1 O conceito de Transferência em Freud

A transferência é um fenômeno que se encontra presente em todas as relações: no início da análise, entre médico e paciente, no ensino, na relação professor e aluno, nas relações de amizade. Sendo assim, ela é um fenômeno natural que ocorre toda vez que se supõe um saber ao Outro<sup>1</sup> trata-se de um amor que o Outro encarna, sem que necessariamente tenha, basta que este Outro responda a uma demanda de identificação.

A transferência é uma história de amor, que aparece com uma dupla função antagônica e complementar: ao mesmo tempo ela é um amor verdadeiro e um falso amor. Seu estudo só nos é permitido se considerarmos esse duplo sentido. Estudar a transferência é essencial para quem ocupa a posição daquele que ensina. Este é o motivo de trabalharmos este conceito em nossa pesquisa, já que nosso objeto de estudo é a relação professor e aluno.

A transferência é um componente essencial da psicanálise. Foi Freud quem primeiro identificou a transferência como sendo um fenômeno fundamental para que a análise pudesse ocorrer e ao longo de toda a sua vida ele continuou por se surpreender com a ocorrência deste fenômeno.

Em sua obra encontramos algumas definições sobre a transferência. Podemos verificar como a partir da transferência ele pode dar corpo ao seu pensamento acerca da psicanálise: na relação com suas pacientes, com seus mestres e com seus alunos. Freud promoveu uma transformação do sujeito através de suas descobertas. Da sua relação transferencial com a produção e a transmissão surgiu à psicanálise, que mudou o rumo da história da humanidade.

Freud foi um homem produzido pela cultura ocidental e que chega ao fim do século, na efervescência da produção cultural. Apesar de não ter sido analisado, eu sua

---

<sup>1</sup> “Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico-o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou ainda Deus- que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo” (ROUDINESCO, 1998, p.558).

obra temos como verificar que Freud manteve uma relação de transferência com alguns de seus mestres: com Josef Breuer, com Wilhelm Fliess, pessoas as quais ele supunha um saber. Foi, portanto, através de sua auto-análise e com a ciência que criou, que ele demonstrou que o saber envolve sempre um equívoco, uma suposição e que não se transmite apenas pela via do conhecimento, mas sobre tudo pela experiência. A descoberta da transferência é um exemplo disto, ao longo de sua história provocou transferência e foi afetado por ela.

Em Fragmento da Análise de um Caso de Histeria (FREUD, 1996[1905], p.130), nos diz Freud: “Não me foi possível dominar a transferência a tempo. Descuidei-me da precaução de procurar seus primeiros sinais e deste modo ela me apanhou desprevenido”. Estava ele nos confessando a descoberta de algo inesperado, de algo que determinava a possibilidade ou não de uma análise.

Através de seu desconhecimento e conseqüente fracasso da análise de uma de suas pacientes, a jovem Dora (FREUD, id.) seu primeiro grande tratamento psicanalítico e do qual não teve grande sucesso em seu manejo, ao não permitir a Dora endereçar-lhe o seu amor. Porém não tentou esconder seu tropeço, proporcionando a nós um aprendizado enorme com este caso fascinante. Elizabeth Roudinesco (ROUDINESCO, 1998, p.51) resume o caso Dora:

A história de Ida Bauer é a de um drama burguês, tal como encontrado nas comédias ligeiras do fim do século XIX: um marido fraco e hipócrita engana sua mulher, uma dona de casa ignorante, com a esposa de um de seus amigos, conhecida numa temporada de férias em Merano. A princípio enciumado, depois indiferente, o marido enganado tenta, de início, seduzir a governanta de seus filhos. Depois, apaixona-se pela filha de seu rival e a corteja durante uma temporada em sua casa de campo, situada às margens do Lago de Garda. Horrorizada, esta o rejeita, pespega-lhe uma bofetada e conta a cena a sua mãe, para que ela fale do assunto com seu pai. Este interroga o marido ad amante, que nega categoricamente os fatos pelos quais é recriminado. Preocupado em proteger seu romance extraconjugal, o pai culpado faz com que a filha passe por mentirosa e a encaminha para tratamento médico que, alguns anos antes, prescrevera-lhe um excelente tratamento contra sífilis.

Neste momento do Caso Dora Freud ainda não sabia trabalhar com a transferência, no sentido de compreender que o analista desempenha um papel na transferência do analisando e o caso acabou por se encerrar.

Começa, então, seu percurso de conceituar e manejar esse elemento fundamental: a transferência. Freud não contava com o aparecimento da transferência

no tratamento analítico, foi Dora quem a inaugurou e neste sentido nos dá a deixa de que a transferência na análise é um fenômeno endereçado à pessoa do analista. Percebemos esta mudança nas palavras do próprio Freud (FREUD, 1996[1905], p.23):

Isso se tornará compreensível mediante minha explicação de que, desde os Estudos Sobre a Histeria, a técnica psicanalítica sofreu uma revolução radical. Naquela época, o trabalho [de análise] partia dos sintomas e visava a esclarecê-los um após outro. Desde então, abandonei essa técnica por achá-la totalmente inadequada para lidar com a estrutura mais fina da neurose. Agora deixo que o próprio paciente determine o tema do trabalho cotidiano, e assim parto da superfície que seu inconsciente ofereça a sua atenção naquele momento.

Antes do caso Dora, a transferência era entendida de outra forma. No texto A Psicoterapia da histeria, Freud (FREUD, 1996[1893-1895]) fala de “uma falsa conexão” ao falar da transferência servindo como resistência, como se ela fosse um fenômeno como o sonho, uma modalidade de deslocamento possível de ser desconectada através da interpretação. Renato Mezan cita Monique Shneider<sup>2</sup> ao fazer uma menção a este momento da teoria Freudiana sobre o conceito de transferência dizendo que “a transferência é real, mas os termos que se vinculam a ela são heterogêneos”. A interpretação neste momento é vista como uma retificação do gênero “não sou eu, é o seu cunhado ou seu pai” por isto esta idéia de falseamento.

A transferência consiste, no entanto, em uma modalidade de deslocamento de afetos reeditados, ou seja, a reedição dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise, cuja singularidade característica é a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. A transferência em Freud pode ser estudada em seus aspectos fenomenais: repetição, resistência e sugestão. E em seus aspectos de valor: positiva e negativa<sup>3</sup>. O estudo da transferência, segundo nos aponta Freud em sua obra, só poderá ocorrer se levarmos em conta o seu caráter paradoxal. Ela é ao mesmo tempo o motor da análise e o seu impedimento: um fingimento de amor e um amor verdadeiro.

No início do texto A Dinâmica da Transferência (FREUD,

---

<sup>2</sup> Mezan, In: Slavutzky. (1991, p.51).

<sup>3</sup> Tradução da Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud

1996[1912/1977], p.111), Freud é categórico ao dizer que:

Algumas considerações destinadas a explicar como a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico, e como ela vem a desempenhar neste seu conhecido papel. Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica.[...] Se a necessidade que alguém tem de amar, não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com idéias libidinais antecipadas.

Aqui se sustenta a noção de que algo que faltou em um lugar é transferido na procura de realizar-se em outro. Os protótipos infantis exercem uma atração sobre as vivências presentes, produzindo-se assim uma forma infantil de amar e odiar. Trata-se então, neste momento, de que o amor transferencial, caracteriza-se por certos aspectos que lhe asseguram posição especial. A transferência obedece às finalidades conservadoras da vida psíquica infantil e se opõe a serviço da resistência, já que o trabalho analítico remobiliza as paixões elementares da infância. Freud (FREUD, 1996[1909]) nos esclarece que o infantil em psicanálise, não é o mesmo que a infância. Ele define infantil como sendo à parte da vida psíquica que se separou do restante, por meio do recalque.

Freud considera a transferência, como podendo ser endereçada a qualquer pessoa, desde que a necessidade de amar de cada indivíduo não tenha sido inteiramente satisfeita nos primeiros anos de vida. Portanto, a transferência se sustenta numa estrutura de falta, como observa Carlos Olivé (In: Slavutzky, 1991, p.83):

Se o que se presentifica na transferência é o amor é porque algo do amor busca realizar-se, o que implica que no sujeito do inconsciente o amor está em falta, há algo não-realizado do amor que busca realizar-se.

É na falta que surge o desejo, o que se busca no outro é o que falta: aquilo que falta para ser, se inscreve como falta no amor.

No texto, A Dinâmica da Transferência (FREUD, 1996[1912]), Freud considera que a transferência provém da resistência. Considera ainda que ao analisarmos um complexo patogênico, isto é, enquanto sintoma, ou, algo que se passa totalmente

inadvertido ao sujeito, até a sua raiz inconsciente, entraremos em uma região na qual a resistência aparece com tanta nitidez, que as associações que forem ocorrendo, a partir daí, vão aparecer como um compromisso entre as exigências da resistência e as do trabalho de investigação analítica. Se algo do conteúdo do complexo é apropriado a ser transferido para a pessoa do analista, essa transferência se produz e se anuncia por meio de uma resistência.

Freud ainda diz que a transferência para o analista somente resulta como uma resistência durante o tratamento analítico. Para Freud, a transferência dificulta o tratamento, como uma resistência, mas tão somente quando se tratar de prolongamentos dos sentimentos amistosos no inconsciente, que remontam a fontes eróticas. A resistência aparece, então, através de comportamentos emocionais de caráter erótico transferidos para a pessoa do analista, que impedem o paciente de associar livremente, ou seja, vai em sentido inverso a regra fundamental da psicanálise que instaura e constitui a situação analítica quando convida o analisante a falar livremente tudo o que lhe vier à cabeça. Ao pedir que ele fale, rememore livremente, ele resiste, insistindo em querer agir, atuar nas suas paixões exigindo respostas amorosas de seu analista.

A regra fundamental da psicanálise é que a pessoa em análise diga tudo o que lhe vier à cabeça, o que nos indica a via para que o paciente possa recordar ao invés de repetir. Mas pode ocorrer que o paciente no lugar de falar, passe a demandar satisfação e na análise passe a existir apenas demandas eróticas de caráter imperioso, o que de maneira alguma deverão ser atendidas pelo analista. Deste modo, as dificuldades em mover-se, nesse campo, se imperam e cabe ao analista o manejo delas.

A transferência de caráter negativo pode estar paralela à transferência de caráter positivo e ele nos chama a atenção para esta ambivalência da transferência, que segundo ele, é o que melhor explica a disposição dos neuróticos para colocar suas transferências a serviço da resistência. Portanto tanto a transferência de caráter positivo (ternura e amor), quanto a de caráter negativo (sentimento hostil e agressivo) podem servir de resistência a análise.

Mas como pode a transferência ser algo essencial ao trabalho analítico e ao mesmo tempo servir como resistência?

Em Recordar, repetir, e elaborar (FREUD, 1996[1914], p.159), Freud diz que a transferência é apenas um “fragmento da repetição”, e que a repetição é uma transferência do passado infantil esquecido, que se presentifica não apenas para o analista, mas também para todos os outros aspectos e dimensões da situação atual. Neste caso, quanto maior a resistência, mais a atuação substituirá o recordar.

Para Freud, neste momento de sua pesquisa, se o paciente começar o seu tratamento apresentando uma transferência positiva, as lembranças surgirão de forma parecida a um trabalho sob hipnose e, neste caso, deve-se ter o cuidado de ver que a análise não se presta à sugestão. Porém, segundo ele, à medida que o trabalho progride, o recordar imediatamente abre caminho à atuação, como presa ao automatismo de repetição. A partir deste momento, as resistências determinam a seqüência do material que deve ser repetido, cabendo ao analista ser paciente, como insiste Lacan (MILLER, 2002).

A partir da interpretação e da elaboração das resistências causadas por este passado que insiste em se atualizar, o analista vai permitir que ele passe a ser apenas passado. A relação, diz Freud, entre a lembrança e a repetição é uma para cada caso. Temos como exemplo de repetição, o caso citado por Lacan (LACAN, 1998[1958]), do paciente Ernst Kris, que se julgava um plagiador, e tenta falar disso com o seu analista que faz uma intervenção (ao nível do imaginário) tentando aliviá-lo, garantindo-lhe de que ele não era um plagiador; no lugar de fazê-lo falar. O paciente, por sua vez, sai do consultório, entra em um restaurante, e almoça seu prato preferido: uma porção de miolos frescos.

Outro caso importantíssimo para falar da repetição é o caso citado por Freud (FREUD, 1996[1920]) da jovem homossexual, trata-se de uma jovem de família abastada que é levada a tratamento, para se livrar, por desejo dos pais, de sua homossexualidade, após um episódio, em que ela tenta o suicídio. Freud observa que a tentativa de suicídio foi uma passagem ao ato. Esta jovem, identificada com o bebê que a mãe esperava, lança-se para fora, bebê este que ela esperava receber do pai. Foi

após a gravidez da mãe, que esta jovem passou a se interessar por mulheres maduras, antes nutria o desejo de ser mãe.

Em Observações sobre o amor de transferência (FREUD, 1996[1915- 1977]), Freud assinala a necessidade de amor do neurótico, como a causa principal da transferência, através do fato da paciente se enamorar do médico sob o efeito da transferência, o que não resulta em nenhuma vantagem para o tratamento. Em outras palavras, intensifica a transferência das relações de objeto internas e infantis sobre o analista, infantis em sua tendência à repetição, o que acaba por interromper a associação livre. Aí, perde-se toda a compreensão do tratamento, e todo o interesse do paciente em se analisar, uma mulher apaixonada fica absorvida em seu amor, não compreende mais nada, apenas anseia por ser correspondida.

A questão se volta, então, para o analista. Ele deverá reconhecer que no trabalho analítico, como afirma Freud, há a presença de um amor real por parte do analisante, neste ponto podemos fazer uma analogia com o professor, onde este é objeto de um amor real por parte dos alunos. Mas no caso do analista, isto significa, que alguma coisa da verdade desse sujeito está em jogo, porém que se trata de um falso amor, já que esse amor se sustenta a serviço da resistência em se defrontar com esta verdade.

A posição do analista não é de forma alguma neutra, já que ele provoca no analisante tais sentimentos, e é sob o efeito da transferência que ele opera. A exemplo de Freud, o que deve preocupar o analista é descobrir qual a origem deste sentimento, procurando clarear a transferência, pois, com certeza, não é a pessoa do analista que suscitou tal paixão. Mas trata-se do amor à verdade, da repetição dos clichês da vida amorosa. Os clichês, como afirma Lacan (LACAN, 1995[1964]), são traços significantes aos quais está presa a vida amorosa, do sujeito em análise.

O que provoca a transferência tem haver com as primeiras relações objetais para cada pessoa, e isto se tratando de crianças ou de adultos, pois o sujeito de que se trata é o sujeito do inconsciente, e o inconsciente é atemporal, pois resiste ao tempo. É a partir do Édipo que a criança começa a se orientar no tempo. Podemos afirmar que primeiro ela se orienta em relação ao eu, depois em relação ao espaço e a partir daí ela



se orientará no tempo cronológico, mas isso não se refere ao tempo do inconsciente que é subjetivo.

Esta reedição de afetos está presente na relação professor e aluno. No entanto, aos educadores cabe um outro discurso. O professor entra com o seu ser na relação com o aluno. O que o distingue do psicanalista, é a posição que toma frente à demanda de amor. Na relação professor e aluno há a possibilidade de se mover duas leis, uma vinculada pela função paterna que barra o desejo do Outro e que interdita e castra o Outro, e a outra lei da pura interdição, de uma educação autoritária que sustenta o sujeito desejante, mas o tiraniza, exigindo que trabalhe e deixe seu próprio desejo para depois.

Para Freud (FREUD, 1996[1910]), os mestres deveriam ocupar-se mais em sustentar o aluno a partir do lugar da função paterna, cabe ao educador a regra, a lei: não se educa sendo apenas bonzinho. Freud (FREUD, 1996[1914], p.248) faz menção a figura do professor ao dizer:

Para muitos os caminhos da ciência passavam apenas através de seus professores[...]. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso[...]. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

Freud nos mostra que nesta relação o que menos importa é a transferência de conhecimento. Bastante parecido com o que dizia o educador Paulo Freire (1997[1996]) ao afirmar que o educador deverá ser um mediador entre o conteúdo e o aluno, postulando com esta frase que o conteúdo já mais deverá ser o ator principal da relação entre o mestre e o aluno. Freud nos chama a atenção para o fato de que esta relação com o professor guarda muito maior importância em nossas vidas do que pode parecer ao afirmar que nossas atitudes para com os nossos professores já estão estabelecidas muito precocemente, pois estes funcionariam como figuras substitutas dos primeiros objetos de amor (id, ibid, p. 249):

Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

Esta herança a que Freud se refere é o fenômeno da transferência, que na análise aparece como reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o seu desenvolvimento e que trazem como singularidade característica à substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do analista. A partir de então nos certificamos da importância deste estudo para os educadores.

## **1.2 O Conceito de Transferência em Jacques Lacan:**

Jacques Lacan foi um psiquiatra e psicanalista francês. “Foi o único a dar à obra freudiana uma estrutura filosófica e a tirá-la de seu ancoramento biológico, sem com isso cair no espiritualismo” (ROUDINESCO, 1998, P.445)). Lacan manteve, portanto o fundamento da psicanálise freudiana, ou seja, “o tratamento pela fala como lugar exclusivo do tratamento psíquico e aos grandes conceitos fundamentais: o inconsciente, a sexualidade, a transferência, o recalque e a pulsão” (ROUDINESCO, ibid, p.451). Aqui nos interessa o desenvolvimento do conceito da transferência em sua obra.

Seu primeiro texto sobre a transferência foi em 1951, “Intervenção sobre a transferência” neste texto a partir do caso Dora (FREUD, 1996[1900-91]), primeiro grande tratamento psicanalítico descrito por Freud, definindo a relação transferencial “como uma seqüência de inversões dialéticas, e sublinhou que os momentos ‘fortes’ da transferência inscrevem-se nos tempos ‘fracos’ do analista” (ROUDINESCO, 1998, p.769). Em 1954-1955 Lacan irá colocar a transferência numa relação entre o eu do paciente e a posição do grande outro (Outro). Mais tarde no seu Seminário sobre a transferência Lacan introduz o desejo do psicanalista para poder esclarecer a verdade do amor transferencial. Diferente de muitos autores que utilizaram-se da maneira como Platão introduz a arte do diálogo para fazer com que seus personagens produzissem teses sobre o amor oriundos de um desejo conscientemente nomeado, como bem define Roudinesco (ROUDINESCO, 1998, p.769):

A originalidade de Lacan consistiu em colocar Sócrates no lugar daquele que interpreta o desejo de seus discípulos. Transformando em psicanalista, Sócrates não escolhe a abstinência por amor à filosofia, mas por deter o poder de expressar a Alcibíades que o verdadeiro objeto de desejo deste não é ele, Sócrates, mas Agatão.

É exatamente nisso que consiste a transferência: ela é feita do mesmo estofado que o amor comum, mas é um artifício, uma vez que se refere inconscientemente a um objeto que reflete outro: Alcibíades acredita desejar Sócrates quando deseja Agatão.

Em sua investigação sobre o conceito de transferência, Lacan parte da análise da letra freudiana. Lacan (LACAN, 1992[1960-61]), invoca o Banquete de Platão, para falar da transferência, fazendo falar à dialética posta no banquete que aponta duas posições no fenômeno do amor: amado (*érôménos*) e o amante (*érastes*). Posições estas que efetivarão as operações que decorrem da radicalidade da falta, articular a função do desejo na apreensão do Outro. Ele adverte para o fato de os analistas desconhecerem o amor. É enfático ao dizer que para se entender o fenômeno da transferência tem-se que entender o que é o amor e diz (id, id, p.520): “o amor de transferência, o verdadeiro amor, deverá dar sentido à ascensão de idéias singulares do sujeito do inconsciente”, já que o amor é um vínculo ao qual qualquer esforço humano irá se quebrar.

Mais tarde, para Lacan a transferência terá o sentido de um engano e consiste em colocar o analista no lugar do sujeito suposto saber. Em vários textos fazendo uma releitura de Freud, Lacan irá ressaltar uma de suas idéias mais fundamentais, a de que o inconsciente é um saber. Segundo Lacan (LACAN, 1998[1901-1981]), o inconsciente são os efeitos da fala sobre o sujeito. Na transmissão o que está em jogo é o sujeito do inconsciente. Esse sujeito que não sabe o que diz, e que diz mais do que sabe. E situa no fundamento da transferência a função do sujeito suposto saber. Ele nos diz (LACAN, 1981[1964]) que “o sujeito suposto saber é para nós o pivô no qual se articula tudo o que se relaciona com a transferência”, sendo, a transferência o motor que faz funcionar uma análise. Colocando assim a transferência no circuito da pulsão.

Ele propõe a partir dos quatro discursos os diferentes manejos da transferência como veremos mais à frente quando trabalharmos os discursos a partir de Lacan.

Ele propõe, deste modo, um retorno a Freud com determinadas peculiaridades, fazendo uma releitura do conceito de transferência, tal como Freud a designa em relação aos sonhos, onde Freud a situa como uma repetição de sentidos que se deslocam de uma representação para outra, mas sem a proteção que tem o sonho. Podemos encontrar, em Freud (FREUD, 1996[1900]), quando fala sobre os sonhos, esta concepção do sujeito suposto saber, ao analisarmos que a técnica da

interpretação dos sonhos é baseada nas associações do sonhador, na idéia de que o sonhador sabe o que seu sonho significa, apenas não sabe que sabe, e, por esse motivo, pensa que não sabe. O sujeito sabe sem saber que sabe - e isso constitui o saber do psicanalista mais essencial, o saber de que há sujeito do inconsciente, saber ao qual ele só pode ter tido acesso através de uma experiência de análise pessoal, pois o manejo da transferência se dá no momento em que o analista não recua frente ao ato e a partir do seu desejo em analisar.

O que está em jogo no amor é o desejo; querer ser desejado pelo outro e ao mesmo tempo desejar aquilo que o outro deseja. É na medida em que não se sabe o que o outro deseja, é que se pode buscar saber. No entanto, é da ordem do desejo aquilo que aponta para o que funda o humano, a saber: a linguagem.

É por meio da transferência, a mola mestra do trabalho analítico, que a palavra veicula no discurso do analisante. O discurso analítico escreve um sujeito que está ligado ao significante, à linguagem, por um lado, e por outro, a um objeto. Sempre em análise vai estar, então, o sujeito do inconsciente, sujeito dividido e sintomático, cujo nascimento se dá pela entrada na ordem simbólica da linguagem, enquanto estrutura. Todo aquele que emite um discurso, o faz de forma inconsciente sobre e a partir do amor, dirigindo a um Outro (grande outro). Neste sentido, Lacan define o inconsciente como sendo estruturado como linguagem, que contém um saber do qual o sujeito nada sabe. É o que concede ao simbólico esse lugar de constituinte do sujeito humano.

Lacan faz-nos ver, como, nos textos freudianos, podemos encontrar uma abundância de referências filológicas e lógicas feitas pelo próprio Freud. No texto A interpretação dos sonhos (FREUD, 1996[1900]) o sonho é posto como uma linguagem: a imagem portando o seu significado. Os signos só obterão valor a partir da sua relação com outros signos, pelas suas relações de oposição constituirão a significação do sonho, esse deslizamento se encontra no efeito de distorção do material onírico, que é produzido pela condensação e o deslocamento. Lacan (LACAN, 1998[1901-1981], p.513-516), irá assimilar esses mecanismos como metáfora e metonímia, e segundo ele, esse processo será encontrado em toda formação do inconsciente e é responsável pelo caráter duplo da linguagem, extremamente importante, para que possamos

entender o fenômeno da transferência. O próprio Lacan, em *Intervenção sobre a transferência* (Id, *ibid*, p.224-25), irá afirmar que:

A transferência não é nada de real no sujeito senão o aparecimento, num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes pelos quais ele constitui seus objetos.[...]. Assim, a transferência não resulta de nenhuma propriedade misteriosa da afetividade e, mesmo quando se trai sob uma aparência de emoção, esta só adquire sentido em função do momento dialético em que se produz.

Não se trata de preservar as condições do amor que se dirige ao saber na relação analítica. Através da relação transferencial pode-se atualizar o conteúdo do inconsciente, a partir da verdade do sujeito do inconsciente. Trata-se de uma operação do analista que a interpreta. O saber que se deve ocupar é o saber do inconsciente.

O analista paga, por se envolver no que há de mais íntimo ao ser. Diz Lacan (1992[19669-1970], p.68): “O saber é a função imaginária da idealização”. Portanto, aquele que possui o saber é idealizado. O sujeito ama no Outro aquilo que ele supõe ao Outro saber. O amor é a ilusão de que se pode encontrar no outro aquilo que lhe falta. Sob a transferência, ele ama no analista um saber que ele supõe que o analista tem sobre a sua verdade. Neste momento podemos nos indagar sobre o efeito daqueles educadores que se mantêm na posição de possuidores de um saber absoluto. Quanto mais o outro ocupa no discurso essa posição de possuir um saber absoluto, maior será a idealização. Isso gera uma captura subjetiva onde o sujeito é tragado pelo discurso hipnotizador de um ideal. O que se supõe, é a relação de um sujeito a um saber. Sustentar-se para o analisante na posição de agalma, tem um preço, que é ficar fora do jogo. Lacan (Id, *ibid*, p.225) termina este texto dizendo:

A transferência tem sempre o mesmo sentido, de indicar os momentos de errância e também de orientação do analista, o mesmo valor de nos convocar à ordem de nosso papel: um não-agir positivo, com vistas a ortodramatização da subjetividade do paciente.

Trata-se de um giro no discurso. De uma mudança de posição do analista e analisante frente ao saber. Uma análise não ocorre pelo trabalho apenas do analisando,

o analista se inclui nele. O significante da transferência irá surgir, portanto, quando o sintoma se dirigir ao analista, implicando-o, ao supor ao analista um saber. É importante marcarmos, porém, que dizer que o sujeito suposto saber, na análise, é o analista, nada tem a ver com o analista enquanto pessoa, nem mesmo enquanto sujeito, e sim com o analista enquanto função de causa. A elaboração desse saber suposto ao analista será o trabalho da análise, isto é, trabalho da transferência, a ser realizado pela via da associação livre que supõe que o inconsciente é um saber. Trata-se do saber não sabido do inconsciente e, isto, seja se tratando de uma criança ou de um adulto. Esta suposição é em relação ao Outro no nível do imaginário, do imaginário porque a transferência se apresenta como amor. Não significa que o analisante ama a pessoa do analista, mas que deseja ser amado por ele. Tem a ver, então, com aquilo a que Lacan se refere (LACAN, 1995[1964]), ao dizer que o sujeito suposto saber e o desejo do analista estão no mesmo lugar, neste ponto de articulação de desejo a desejo.

Podemos afirmar que o sujeito suposto saber defronta-se com um sujeito suposto demandar. É o trabalho do analista, através da interpretação, que fará surgir o desejo ocultado nesta suposição de saber, e por outro lado, lá onde o sintoma faz furo, o enigma é descobrir o que oculta a demanda de amor do analisando. Neste ponto, podemos verificar o caráter paradoxal da transferência a que Freud faz referência no texto Observações sobre o amor transferencial (FREUD, 1996[1915-1914]), e que já foram exploradas anteriormente neste mesmo capítulo.

Mas quando falamos em sujeito suposto saber podemos perguntar: sujeito suposto por quem? Não pode ser por outro sujeito. Como diz Lacan (LACAN, 1992[1969-1970]) um sujeito não supõe nada, é suposto e suposto pelo significante que o representa para outro significante. Onde há efeito de significação, há a transferência. Se o analista tem a hipótese de um saber inconsciente do lado do analisante e por isso, o faz falar, o analisante por sua vez, supõe um saber ao analista. Trata-se, no entanto, de um saber sem sujeito, na medida em que o único sujeito em análise será o desse saber suposto, ainda a elaborar.

O sujeito que interessa à psicanálise, desde Freud, é um sujeito em relação a um saber: um sujeito que não quer saber, que sabe mais do que quer saber e diz mais do que sabe. Um sujeito que se institui como falta de saber, o saber sobre a castração do

Outro e que busca sua certeza de ser. Este sujeito deverá produzir-se no trabalho analítico.

Na análise, ao recebermos uma pessoa para uma entrevista, temos alguém que se queixa de um sofrimento, mas este sofrimento é uma condensação de gozo, condensação esta que não foi tão eficaz. Nas entrevistas, há de se verificar se aquele alguém poderá passar da queixa para a pergunta sobre seu sintoma, condição para entrada em análise, já que receber uma pessoa para análise não é o mesmo que aceitá-lo em análise. Para Lacan o sujeito suposto saber não preexiste a sua operação. Portanto, o que preexiste é o desejo do analista, que tem em seu horizonte a função de sujeito suposto saber, horizonte que resulta do que lhe foi transmitido em sua própria experiência do inconsciente. O analista em seu ato garantirá o sujeito suposto saber.

A transferência para Lacan se situa no plano imaginário, ele busca em Freud compreender o que é a *Verliebtheit*, o amor. Mas ele nos chama a atenção ao dizer: “que passamos o nosso tempo a perceber que a transferência não é de modo algum um fenômeno ilusório” (LACAN, 1992[1969-1970], p.274). O amor é um fenômeno que passa ao nível do imaginário, e que provoca uma verdadeira subdução do simbólico, uma espécie de anulação, de perturbação da função do ideal do eu.

Para Lacan, a psicanálise é uma ciência do desejo que se desenvolve num campo ético e não ao nível técnico, apesar de se utilizar dele. O eixo central da experiência analítica se dá entre o saber, a verdade e o sujeito do inconsciente. Tudo circula entre um sujeito que supõe ao Outro um saber que este não tem, e um sujeito que oferece ao Outro dar o que ele não tem. Na análise o sujeito dirige-se ao analista, que ele coloca no lugar de um suposto saber, demandando-lhe um saber que este não tem, coloca, portanto, o saber no lugar de objeto. O objeto está, então, do lado do Outro e recoberto pelo saber, e sustenta a demanda da transferência. Ao não responder a demanda, o analista na sua função de causa, faz aparecer o desejo, permitindo que se realize o trabalho da transferência, ao mesmo tempo, é deslocado do lugar do sujeito suposto saber ocupando o lugar de objeto causa de desejo. Sai do campo do Outro, permanecendo nele apenas como falta. Impedindo assim, que o analisante se atrele a sua pessoa, o analista é o que cai da cena, ele interfere, ele está ali, mas é ele que cai.

Até aqui foi possível compreender que o educador ocupa um lugar para o educando semelhante ao do analista para o analisante. Podemos nos perguntar: o que faz então o mestre com a transferência que lhe é dirigida pelo aluno e a partir de que discurso se sustenta àquele que se propõe a ensinar?

### **1.3 Os quatro discursos segundo Jacques Lacan**

Se até aqui, entendemos o conceito de transferência em Lacan, como uma suposição ao saber, a posição do analista, visa então, operar no sujeito, sob a via de um discurso. E neste ponto podemos fazer uma interlocução com a transmissão na educação. No Seminário 17, O Averso da psicanálise (1992[1969-70]), Lacan afirma que todo aquele que se dispõe a ensinar o faz a partir de um discurso: o discurso do mestre, o discurso da universidade, o discurso da histórica e o discurso do analista. Ao escrever o saber sob a forma de um matema, Lacan demonstra como ele circula nos discursos em várias posições: como agente, outro, produção ou verdade.

No discurso do mestre, temos o estatuto da mais-valia, designado por Karl Marx ou o mais de gozar, segundo Lacan. É aquele que coloca o mestre na posição do senhor-mestre ao saber, mas que não o produz. Quem ocupa o lugar de produção é o escravo. O senhor é dependente do escravo e dele obtém o seu estatuto e posição de mestre. Sua relação com o saber é como meio de gozo, pois trata de um saber absoluto e a verdade que nos revela é a de que o mestre é castrado, pois ele se sujeita a lei. O senhor nada quer saber da verdade do desejo e delega ao escravo o saber sobre o seu gozo.

No discurso universitário o saber fica na posição do agente do discurso e se dirige a um Outro. É uma relação imaginária com o saber, enquanto um saber totalizante, que não falha, onde o sujeito que se pretende produzir encontra-se separado por uma barra do seu significante mestre, sob a barra do saber. O ensinante encarna o saber verdadeiro e produz um sujeito dividido por tanta informação. Neste discurso o aluno ocupa o lugar do Outro, a quem dirige à mensagem. O agente é o saber, recalçando como verdade à mestria e produzindo sujeitos sabedores de pura informação.



O discurso da histérica, Lacan diz que é aquele que verdadeiramente produz um saber. É aquele que revela um saber não sabido. Esse lugar sustenta a divisão do sujeito que produz saber e faz a mestria funcionar no Outro, pois tem a ver com a verdade da castração do Outro. É o discurso que se aproxima do discurso da ciência, segundo Lacan, no qual o agente é o próprio sujeito do desejo. É o único discurso onde o saber está no lugar da produção.

No discurso do analista, o analista ocupa o lugar de agente, mas agente do discurso, como pequeno a, como objeto para sempre perdido. Como objeto causa de desejo, que se dirige ao Outro, enquanto sujeito dividido, separado do significante mestre que o representa. Trata-se de operar no sujeito um movimento de re-significação de sua castração simbólica, de posicionamento do significante fálico primordialmente recalcado. O analista é aquele que cala sobre seu próprio desejo para o outro falar. Ele não é aquele que sabe, mas aquele a quem se supõe um saber sobre a falta.

Os discursos descritos por Lacan nos apontam as possibilidades de laço social e podemos afirmar que é sob o fenômeno da transferência que isto ocorre. Que posição no discurso ocupará o professor para o aluno?

Nas articulações do discurso, o aluno pode ocupar diversas posições, assim como o professor. A verdade em jogo no discurso do ensinante deveria ser a sua própria relação com o impossível de dizer, com a falta, com a castração. Seria ainda, poder suportar a própria falta a ser para que o ensino e a transmissão possa ocorrer.

Esta proposta encontramos na concepção educacional do educador brasileiro Paulo Freire que os leitores terão acesso no segundo capítulo. Este autor demonstra como é possível educar fazendo uma aposta na palavra e como isto dá certo.

Freud (FREUD, 1996[1925], p.307), ao afirmar existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar —, nos dá pistas de que não há um saber absoluto, que não se pode analisar, governar e educar, a partir da certeza. Que a palavra representa outra palavra sempre.

Na análise a verdadeira transmissão só ocorre pela análise pessoal de cada um, processo este pelo qual o sujeito pode se perceber como sujeito da falta, castrado, e pode aceder ao poder transformador da palavra plena que toca a sua verdade. Como

diz Lacan (LACAN, 1992[1969-70]) é preciso fazer um giro no discurso. É a partir do sujeito suposto saber que se pode fazer deslizar o amor no campo do Outro, ou por excesso de amor, ou pela falta dele. Apontando para a falta de certeza na educação pode o educador provocar o desejo em seus alunos. É preciso um pouco de dúvida para que haja desejo. Encontramos no educador Paulo Freire essa aposta na falta de certeza como ponto essencial para a transmissão na educação.

#### **1.4 A Transferência na clínica com criança**

Até aqui podemos afirmar que não há análise sem transferência. No trabalho na clínica com criança, isto não é diferente, já que se trata do sujeito do inconsciente que não tem idade. A particularidade está nas entrevistas com os pais e nas entrevistas com a criança.

Na clínica com crianças, os pais são quem buscam análise para o filho, já que o sofrimento da criança é um enigma para eles, enigma que irá resultar em transferência. Para sustentar uma situação analítica com uma criança, se requer uma posição transferencial a sustentar com os pais. É por esta operação que o analista poderá ocupar para estes pais o lugar de Outro suposto saber a respeito do sofrimento que estes lhe traz. Referimos-nos aqui àqueles pais que sustentam o trabalho pela criança e não com a criança, isto é, que se implicam no tratamento.

A criança está implicada na economia libidinal do casal parental. Os pais demandam cura, amor e o analista fica a cargo do enigma, cuja verdade, muitas das vezes, eles preferem desconhecer. Uma análise, no entanto tem como meta levar o sujeito a falar a linguagem do desejo. Muitas das vezes a mãe acaba por interromper o tratamento em favor do segredo familiar, apesar da criança resistir em ir além do que lhe é permitido pelos pais.

Sabendo o analista se deter neste ponto com os pais sendo solidário, sustentará que a criança é um analisante (possível) de pleno direito, pois para além da demanda dos pais, a criança apresenta desordens, que somente pode demonstrar através de sintomas. O sintoma se apresenta, portanto como furo, como enigma e é aí que a

transferência pode emergir, a qual é uma suposição. Pois, o que está em questão é o objeto causa de desejo, e que confere a transferência seu aspecto real.

Não é necessário, forçosamente, um conceito que anule as diferenças entre crianças e adultos para sustentar a psicanálise com criança. Mas será necessário discriminar a forma em que uma criança, em posição subjetiva de objeto pode apostar, jogar-se na aventura que é uma análise. Falamos da criança em posição de objeto, por ser tão dependente do desejo do Outro. É pelo desejo do Outro que ele se faz sujeito.

A partir do manejo da transferência com os pais e com a criança, e do desejo do analista, verificamos que o enigma, apresentado na busca de análise para uma criança pode transformar-se em questão para um ou mais sujeitos.

Na clínica com crianças, há uma transferência a se sustentar com os pais, para que o trabalho ocorra, mas é necessário que o analista reconheça que a criança é parte do sintoma familiar, ela empresta o seu corpo para sustentar um lugar na família. Qualquer mudança com a criança refletirá no sintoma dos pais, resta saber se eles poderão suportar tal mudança, como já afirmamos, o que na clínica constatamos muitas das vezes com a interrupção por parte dos pais do trabalho com a criança.

O sujeito em análise dirige-se ao analista, que ele coloca no lugar do sujeito suposto saber, demandando-lhe um saber que este não tem. Coloca, portanto, o saber no lugar de objeto de desejo. O objeto está, então, do lado do Outro e recoberto pelo saber, sustenta a demanda da transferência. Ao não responder a demanda, o analista na sua função de causa, faz aparecer o desejo, permitindo que se realize o trabalho da transferência, ao mesmo tempo em que é, de certa forma, deslocado do lugar do sujeito suposto saber, ocupando o lugar de objeto causa de desejo. Sai do campo do Outro, permanecendo nele apenas como falta. No centro do discurso freudiano está o desejo; não se trata do desejo como meio de satisfazer uma necessidade, mas do desejo do inconsciente, que só se presentifica na relação com o desejo do Outro, a partir da falta.

Por outro lado, o sujeito em análise, que busca o objeto de seu desejo, objeto que, nada mais é do que querer saber o lugar que ele ocupa no desejo do Outro. Pela via da associação livre irá construindo tal saber, até chegar à descoberta final: a de que, no desejo do Outro, ele é apenas o objeto a, causa do desejo. Esse é o momento

final de análise em que, do lugar que ocupava de semblante de objeto a, o analista cai definitivamente como resto.

Na psicanálise com criança existem algumas particularidades sobre o final de análise. Sabemos que o inconsciente não necessita de qualquer marca de registro do tempo, visto que ele é atemporal, mas que ao mesmo tempo precisa de tempo para se revelar. O instante do início ao momento de concluir, não são marcados por um tempo cronológico, mas pela lógica do inconsciente que neste intervalo produz um sujeito.

Mas ao tratar-se de uma criança estamos diante de um sujeito em formação. Ao educador importa saber o cuidado que este deverá ter ao cuidar de crianças, pois são sujeitos que ainda estão se estruturando. Diferente das explicações desenvolvimentistas de um tempo que conduz o sujeito desde o nascimento até a idade adulta, em psicanálise é da estrutura que se trata, de um sujeito que se constitui na experiência analítica. A transferência se estrutura em torno da falta, uma vez que o objeto é desde sempre perdido. Lacan define a psicanálise, como a ciência da falta, e isto se tratando de criança ou de adulto.

O interesse em saber como se dá à transferência na clínica com criança se faz na tentativa de indicarmos as diferenças de um trabalho com adulto e um trabalho com crianças, já que neste último como constatamos é necessário à inclusão dos pais no tratamento. Na educação o trabalho com a família da criança na escola é tão importante quanto o trabalho com a criança. Já que os pais são seus primeiros educadores.

A criança depende dos pais e os professores deverão manter laços transferenciais com os pais se ele deseja educar a criança. Como nos mostra Freud, em *O mal-estar da civilização* (FREUD, 1996[1930]), o desamparo é estruturante, se faz necessário que o sujeito se aliene no desejo do Outro do qual depende para sobreviver, onde não há separação, lugar do eu ideal, para que a partir do rompimento desta completude, ele possa ter acesso a seu próprio desejo. É com os seus pais que o sujeito é conduzido a linguagem, e sobre a marca do traço unário irá engendrar um modo de se estabelecer no que há de fantasmático da relação de seus pais. O sintoma pode ser uma maneira de responder à verdade do casal parental, no entanto é este mesmo sintoma que abre uma possibilidade para a transferência com a instalação do sujeito suposto saber.

É com os pais que a criança começa suas primeiras pesquisas. A partir do enigma causado pela questão sexual, surge o desejo de saber, que é sempre desejo de saber sobre a castração da mãe. No entanto, o real do órgão feminino, causa horror, e o sujeito irá, então, engendrar toda uma manobra para não perguntar o que realmente ele quer saber: “de onde vêm os bebês”. Sendo assim, cria-se o desejo de saber, que não será nunca satisfeito, pois, a resposta é para sempre perdida e é da ordem do horror. Para Freud (FREUD, 1996[1905]), o complexo de castração é o conjunto de conseqüências subjetivas, principalmente inconscientes, determinadas pela ameaça de castração no homem e pela ausência na mulher. Lacan (LACAN, 1995[1956-1957]), define castração como o conjunto dessas mesmas conseqüências enquanto determinadas pela submissão do sujeito ao significante.

Com efeito, aprendemos que a criança é capturada, no engodo de ser objeto de tamponação da falta da mãe. O sujeito como tampa, fazendo-se objeto, impossibilita o acesso da mãe à sua verdade. Lacan, (Ibid, ibid, ibid), afirma que a introdução, perfeitamente concebível, da imagem materna sob a forma de ideal do eu, nos deixa na dialética imaginária especular, da relação do sujeito com o pequeno outro. Segundo ele, sua sanção nos tira deste ou ele, ou eu, que ali fica ligado à primeira dialética simbólica, aquela da presença ou ausência. Segundo ele, não saímos do jogo de par ou ímpar, não saímos do plano do engodo. Freud (FREUD, 1996[1905]) irá nos dizer que o que resulta disto, sabemos pelo aspecto tanto teórico como exemplar: vemos sair disto, unicamente, o sintoma, apropriada manifestação da angústia.

Lacan (1995[1956-1957]), sublinha desde o começo de sua observação, que convém separar corretamente a angústia da fobia. Se existem aí duas coisas que se sucedem, não é sem razão: uma vem ao encontro da outra, o objeto fálico vem preencher sua função sobre o fundo da angústia. Mas no plano imaginário, nada permite conceber o salto que faça a criança sair de seu jogo de tapeação diante da mãe: alguém que é tudo ou nada, aquele que é suficiente ou não é suficiente. Com certeza, pelo simples fato da questão ser formulada, ficamos no plano da insuficiência fundamental.

Diz ainda, que em Freud a fobia (FREUD, 1996[1909]) é construída à frente do

ponto de angústia e que o medo não pode, em caso algum, ser considerado como elemento primitivo, elemento último na estrutura da neurose. No conflito neurótico, o medo intervém como um elemento de sentinela avançada e contra alguma coisa inteiramente diversa que é, por natureza, sem objeto, a saber: a angústia. Segundo Lacan, isto é o que a fobia nos permite articular.

Para melhor entendermos o que Lacan nos diz, basta tomarmos como exemplo o caso do Pequeno Hans (Freud, 1996[1909]), e localizarmos o momento onde a fobia entra em jogo. Lacan (LACAN, 1995[1956-57]), nos lembra que diante da angústia, *Angstpferde* e, apesar do tom dado por esta palavra, não é angústia o que ele experimenta e, sim, medo. A criança tem medo de que lhe aconteça alguma coisa de real; duas coisas ela nos diz (Id, ibid, p.252): ‘que os cavalos mordam, que os cavalos caiam’. A fobia não é de modo algum a angústia, como afirma Lacan, ainda no mesmo seminário (Id, ibid, p. 252), citado:

A angústia – e aí faço mais que repetir Freud, que o articulou com perfeição – é algo que é sem objeto. Os cavalos saem da angústia, mas o que eles portam é o medo. O medo concerne sempre alguma coisa articulável, nomeável, real: estes cavalos podem morder, eles podem cair, eles tem ainda muitas outras propriedades.

Lacan, neste trecho, nos faz observar a diferença que existe entre angustia e medo e é categórico em dizer que a angústia não tem objeto. Assim como afirma, posteriormente, que o objeto imaginário da castração é, naturalmente, o falo. E que a mãe simbólica é real, apenas na medida em que se manifesta em sua recusa de amor. Para fazer-se objeto de amor para esta mãe, que é para ela o que há de mais importante, a criança é levada progressivamente a perceber que deve deslizar para uma posição terceira, enfiar-se em algum lugar entre o objeto de sua mãe, que ela aprende a experimentar, e o objeto imaginário, que é o falo.

Lacan (Id, ibid, p.2060), faz uma fórmula, que ele diz ser um pouco abreviada do que ocorre no fenômeno observado:

Vejam a posição, tal como o desenho: aqui, o imaginário, isto é, o desejo do falo da mãe; ali a criança, nosso centro, que tem que descobrir esse mais-além, a falta no objeto materno. Esta é, ao menos, uma das saídas possíveis – a partir do momento

em que a criança consegue saturar a situação e dela sair concebendo-a como possível, a situação gira em torno dela.

M            F            C

A Nostalgia do Falo

È em torno do falo, em sua função imaginária, que gira toda a dialética do desenvolvimento individual, como também toda dialética de uma análise, assim como a relação da criança com o seu próprio desejo.

A criança, segundo Lacan, oferece-se à mãe como objeto imaginário do falo, para proporcionar-lhe sua satisfação completa e isso sob a forma de engodo. É pela operação da metáfora paterna que a criança é arrancada dessa posição de ser objeto de gozo da mãe e que o nome do pai significantiza o desejo do Outro. Não havendo esta operação, a questão do desejo da mãe permanece uma incógnita, e volta ao sujeito como gozo enigmático do Outro, situando-o como seu objeto. Esse Outro absoluto, que não contém o nome do pai, pode ser mitificado pelo pai da horda primitiva, descrita por Freud, em Totem e Tabu (FREUD, 1996[1912-1913]). Neste texto Freud postula a existência primeva de um complexo universal, próprio de todas as sociedades humanas e na origem de todas as religiões. Elizabeth Roudinesco traduz o que seja este mito(ROUDINESCO, 1998, p.758):

Num tempo primitivo, os homens viviam no seio de pequenas hordas, cada qual submetida ao poder despótico de um macho que se apropriava das fêmeas. Um dia, os filhos da tribo, rebelando-se contra o pai, puseram fim ao reino da horda selvagem. Num ato de violência coletiva, mataram o pai e comeram seu cadáver. Todavia, depois do assassinato, sentiram remorso, renegaram sua má ação e, em seguida, inventaram uma nova ordem social, instaurando simultaneamente a exogamia (ou renúncia à posse das mulheres do clã do totem) e o totemismo, baseado na proibição do assassinato do substituto do pai (o totem). Totemismo, exogamia, proibição do incesto: foi esse o modelo comum a todas as religiões, e em especial o monoteísmo.

A partir deste mito Freud pode explicar o complexo de Édipo como universal. Trata-se da “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” (ROUDINESCO, 1998, p.166).

É necessário que a criança se descole do plano de identificação a esse objeto que tampa um furo impossível de tamponar, que é o furo do Outro, sem o qual não pode ter acesso a seu próprio desejo.

Isso ocorre, a partir do momento, em que o sujeito é submetido às leis da linguagem (a metáfora e a metonímia). Assim, desde que entrou em jogo o significante fálico, o objeto fálico é seccionado imaginariamente. A castração é o signo do Édipo, como também dela, é ele o pivô implícito.

Lacan define o complexo de Édipo, segundo Elizabeth Roudinesco (ROUDINESCO,1998, p. 168):

Como uma função simbólica: o pai intervém sob a forma da lei, par privar a criança da fusão com a mãe, atribuindo ao pai a exigência da castração: “A lei primordial”, escreveu Lacan em 1953, “é, pois, aquela que regulando a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento. Essa lei portanto faz-se conhecer suficientemente como idêntica a uma ordem de linguagem”

Segundo Lacan (LACAN, 1995[1956-1957]), no caso do menino, a função do Édipo parece muito mais claramente destinada a permitir a identificação do sujeito com o seu próprio sexo, que se produz, em suma, na relação ideal, imaginária, com o pai. Mas, não é este o verdadeiro objetivo com referência à função do pai, isto é, que ele próprio aceda um dia a essa posição tão problemática e paradoxal de ser um pai. Ora, este acesso apresenta inversamente uma montanha de dificuldades.

Podemos ainda partir da suposição de que existe alguém que em algum lugar pode assegurar plenamente a posição do pai, alguém que pode responder: eu o sou, pai. Esta suposição, segundo Lacan, é essencial para todo o progresso da dialética edipiana, mas isso não resolve de modo algum a questão de saber qual é a posição particular intersubjetiva daquele que, para os outros e, especialmente para a criança, preenche esse papel.

Ou seja, trata-se de descobrir que não há verdadeiramente um sujeito suposto saber. Quando no início vimos que análise é o trabalho da transferência, verificamos que isto pode se confirmar no final da análise. Foi o amor de transferência que permitiu que o sujeito, de sua posição de objeto amado, de objeto de desejo do Outro, passasse finalmente a objeto causa de desejo. Este é todo o trabalho de uma análise.



Não podemos nos esquecer no que diz respeito à criança, que sua posição já é de agalma – (objeto a ser amado) o que tem a ver com o lugar que ela ocupa no fantasma da mãe. A substituição se daria, pois, no sentido de que pudesse, desta posição passiva de objeto no fantasma da mãe, passar a ser, ela mesma, mais livre para cuidar do seu próprio desejo. Cabe a análise promover este giro.

Não é necessário forçosamente um conceito que anule as diferenças entre crianças e adultos para sustentar a psicanálise com criança. Mas será necessário discriminar a forma em que uma criança em posição subjetiva de objeto pode apostar, jogar-se na aventura que é uma análise.

A queixa é trazida por aqueles que encarnam o Outro para a criança e muitas das vezes os pais se queixam do sintoma da criança para não se questionarem sobre suas próprias queixas. Por isto nas entrevistas preliminares a escuta do analista deverá se voltar também para os pais, para a sua demanda a fim de que ela possa ser deslocada da posição de queixa e a criança possa aceder a seu desejo a partir de sua própria divisão como sujeito desejante.

Vimos também à importância fundamental das entrevistas preliminares, como tempo necessário à emergência da transferência e, a sua consolidação com o campo do trabalho analítico. A transferência em termos estruturais é uma só, seja na análise com adultos ou na análise com crianças. As diferenças existem, como sabemos, mas elas se prendem à forma de instauração, de consolidação de manejo da transferência e não à sua estrutura.

Aos educadores cabe o necessário de perceber o quanto às pessoas que cuidam da criança (pai, mãe ou quem se ocupa desta função) são importantes na relação da criança com o saber. Suas primeiras investigações ocorrem ainda muito cedo, o fracasso dessas investigações compromete todas as outras posteriores. Por isto a necessidade do educador convocar a família para que participe do processo educacional.

As teorias psicanalíticas podem ainda contribuir para que o educador se interrogue sobre o que se está fazendo quando se está educando crianças. Além disto consiga perceber a importância de levar em consideração o desejo da criança na aprendizagem. Sendo que isto nada tem haver com uma permissividade excessiva

como ficou entendida pela propagação indevida e mal explicada de conceitos psicanalíticos no meio educacional. Defendendo a posição de que dizer não a criança criaria traumas.

O sujeito de que trata a psicanálise é diferente do sujeito da educação. Como afirma Lacan (1992 (1960-61), p. 360):

“O sujeito com quem lidamos, devido a ser, essencialmente, um sujeito que fala, não poderia se confundir com o sujeito do conhecimento(...)o sujeito não é para nós o sujeito do conhecimento mas o sujeito do inconsciente”.

Os limites da ação do educador e os da psicanálise trataremos no terceiro capítulo. Isto, porém só nos foi possível após uma investigação das construções teóricas do educador Paulo Freire, que postula a educação como um ato de amor e que apresentaremos na próxima sessão.

## **2 PAULO FREIRE E O ATO DE EDUCAR NO SÉCULO XXI**

Sempre que analisamos o pensamento dos grandes teóricos da humanidade, nos maravilhamos com a atualidade de suas obras. Com o educador Paulo Freire isto não foi diferente, ele não foi apenas um grande educador. Ele foi um pensador, que construiu uma teoria do conhecimento.

Seu trabalho, além de atual, possibilita-nos excursionar sobre uma maneira de pensar a prática educacional, que é bastante diferente da forma tradicional de educar, de apenas assimilar conceitos. A aproximação percebida entre a proposta de Lacan, inspirada em Freud, sobre a aquisição do saber e a proposta de educação freiriana foi o que nos levou a uma pesquisa na obra de Paulo Freire.

Não pretendemos fazer uma mistura dos conceitos da psicanálise com a educação, ou reduzir uns aos outros, mas queremos apontar as possibilidades de interlocução entre as duas ciências, o que nos permitirá caminhar em um mesmo sentido. As áreas do saber, na medida em que se apóiam em práxis que implicam no laço social, operam com a transferência, quer o queiram ou não. O próprio Freud (FREUD, 1996[1932-33]), chamou-nos a atenção para as aplicações não médicas da psicanálise.

Lacan (LACAN, 1992[1969-1970]), foi um pouco mais longe apontando o caráter alienante da transmissão que se efetua a partir de um discurso autoritário. Este mesmo autor discute em vários textos, a natureza do saber da psicanálise e sua relação com a verdade. Ele propõe o saber da psicanálise como um saber não totalizante, ao problematizar o discurso capitalista como sendo um discurso autoritário. A forclusão do sujeito do desejo pela ciência moderna ganha relevo especial na medida em que esta é cada vez mais cooptada ao serviço do discurso capitalista invadindo as mais variadas áreas do saber.

É importante explicitarmos que encontramos em Paulo Freire a mesma referência que orientou Lacan em sua crítica ao discurso universitário: o mito do senhor e do escravo, apresentado por Hegel na Fenomenologia do Espírito. Além disto, o que Paulo Freire teoriza como sendo a concepção da educação bancária nos leva a perceber a aproximação com a crítica que Lacan faz ao discurso universitário, já

detalhado no capítulo anterior. Outro ponto importante que precisamos ressaltar e que esclarece a importância deste autor em nosso trabalho é sua aposta na palavra. Uma aposta na inconclusão do ser, na desocultação da ideologia e sua crítica as formas de alienação incutidas nos currículos educacionais.

Paulo Freire, em toda a sua obra, nos propõe avançarmos na discussão do papel que tem a educação na formação do social e, só poderemos fazer isto, se nos ativermos ao que há de subjetivo nos seres humanos. Em Paulo Freire, encontramos um educador que não se protegia de adentrar no obscuro e enigmático circuito da subjetividade humana, sem criar fórmulas ou modelos antecipados de como se educar.

Como todo verdadeiro mestre, ele tinha o dom de produzir saber (alquimia de um guru de barba branca e longa). Tinha ainda ares de cientista, de quem acredita que o mundo pode ser decifrado por quem se embrenha por seus caminhos. Com este propósito, apesar do sabor utópico dessas palavras, Freire conseguia ir à frente. Ele percebia que a educação que não promovesse diálogo só poderia manter a desigualdade social e escravizar o seu povo.

Paulo Freire legou à alfabetização um método que ensina algo mais do que a associação de letras e sílabas. Influenciado por sua experiência de vida e pela maneira como foi educado por seus pais, Freire pôde contribuir para uma Educação como prática da liberdade (1983[1967]). Como Freud, ele defendia um saber advindo de uma prática. Uma prática do saber humano, do fazer humano, do criar humano.

Ele era um educador, não um psicanalista. Era também um militante político que acreditava na possibilidade de lutar por um mundo mais justo e que a educação era uma das armas mais importantes desta luta. Como educador tinha esperanças de mudar a sociedade onde vivia.

Na eterna tentativa de aproximar o pensar do agir e, por este motivo, não tem como separar o que ele escreveu da pessoa que ele era. Sua aposta na palavra pode ser confirmada em suas palavras: "Não há palavra verdadeira que não seja práxis" (Freire, 1983[1967], p.77). Isto por julgar que cabe ao educador fazer de sua práxis uma possibilidade de intervenção no social, pois, segundo ele, educar é um ato político e deve arcar com as responsabilidades de quem se atreve a entrar por este caminho, afirmando que uma educação, por "ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao

povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel, no novo clima cultural da época de transição” (1982[1979]).

Segundo Freire, uma forma de educar que responsabiliza o sujeito por sua ação e, portanto, possibilita ao aluno se sentir parte do processo, onde educador e educando são ambos responsáveis pelo ato de educar. Uma educação que promova o debate do homem consigo mesmo, com a natureza e com a sua cultura, uma educação que se fundamenta na dialogicidade e que serve para a libertação dos seres. É na palavra do sujeito, naquilo que ele diz, e porque o diz que a verdade pode surgir.

Ao exigir que aqueles que seguirem os seus estudos não o repitam, ou mesmo quando diz não ter criado um método de educar, mas muito mais um sistema de pensar a educação, estava ele nos indicando que não se transmite conhecimento e se produz saber, a partir de um discurso autoritário.

O discurso da ciência não produz nada, na medida em que não leva em conta o inconsciente e o desejo; nisto ele se aproxima com o que Lacan(1995[1964]) afirma como sendo o discurso universitário. O discurso do mestre ao contrário é exatamente o que funda o inconsciente, pondo o sujeito a desejar. No método Paulo Freire, ao aceitar o que há de subjetivo nos seres, encontramos uma nova proposta de educar: trata-se de ensinar não só a quem não sabe, mas a quem não pode saber.

Para isto não podemos nos esquecer que se trata de uma visão de educação, que se constituiu em um momento histórico da sociedade brasileira de intensas mudanças. Paulo Freire produziu e ao mesmo tempo foi produzido pela sociedade brasileira da época em que viveu.

Adentrar a obra de Paulo Freire tornou nossa pesquisa uma reflexão complexa e instigante sobre a educação. Principalmente no que tange aos pontos que nos possibilita uma interlocução da educação com a psicanálise

Sua concepção educacional conhecida por meio de seu método leva em consideração o não-sabido, tanto daquele que aprende, quanto daquele que ensina. Sugerir que esta forma de ver a educação seja atraente na contemporaneidade, em meio à ética capitalista, e, neste mesmo ponto, tentar uma aproximação com a psicanálise, é o que nos esforçaremos a fazer no desenrolar de nossa pesquisa.

## 2.1 Alguns dados biográficos de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Pernambuco, no dia dezenove de setembro de 1921, em uma casa simples do bairro Casa Amarela. Era Filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, pessoas essas que lhe ensinaram a dialogar.

No lançamento do seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1983), Paulo Freire dedicou-o aos seus pais, mencionando que com eles aprendera a exercitar a prática do diálogo que tratou de manter com o mundo, com os homens, com Deus, com sua mulher e seus filhos, e que foi na casa modesta em que nascera que aprendera a ler e a escrever, prova de que sua obra não pode se separar de sua história.

Em uma entrevista à revista *Nova Escola* (1994, dez., p.14), ele conta um pouco sobre a influência destas experiências em sua relação com a educação:

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiram (sic) de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal[...]. Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos.

Nota-se, pela forma pueril e carinhosa com que menciona as relações afetivas com a professora e com os pais, que suas relações posteriores foram de alguma forma marcadas pelo “impacto” que elas tiveram em sua vida.

Aos nove anos de idade, com o final da Primeira Guerra Mundial, mudou-se de Recife para Jaboatão, município vizinho de Recife. Sua família fez como a maioria das famílias que deixam o interior dos estados brasileiros e mudam para as capitais, munidas da esperança de transformarem suas vidas. Lá conheceu a fome e a saudade, com a morte do pai, como mostram suas próprias palavras: “Em Jaboatão me tornei homem, graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras do desespero” (FREIRE apud BARRETO, 1998, p. 22). Foi também em Jaboatão que terminou o curso primário e, através de sua mãe, conseguiu uma bolsa de estudos no

Colégio Oswaldo Cruz, de onde só saiu para cursar Direito, voltando depois para lecionar Português, uma de suas grandes paixões.

O fato de ter sofrido na pele as mazelas da pobreza, passado por uma infância difícil, devido à situação econômica de sua família nordestina e conviver com os desafios que esta herança impõe, fez com que Paulo Freire possuísse uma consciência sobre as diferenças das classes sociais, diferente da maioria dos teóricos da educação. É justamente este ponto que torna seu método intensamente interessante. Trata-se de um sujeito que, como a maioria da nossa população, que sofreu na pele essas diferenças sociais.

A chamada “minoría” é, na verdade, a grande maioria da população. Uma educação que não considere este fato da realidade social, de forma alguma poderá contribuir para algum tipo de mudança. “Ter esperança” é uma palavra de ordem para aqueles que, como Paulo Freire, tiveram que aprender a inventar e a reinventar. Apesar de presenciarmos algumas mudanças advindas do movimentos sociais e este fato demonstrar um alto nível de organização social por mudanças, não podemos afirmar que exista uma consciência política crítica das massas, como desejava Freire.

Era casado com Elza Maia Costa Oliveira, uma professora de pré-escola que influenciou, definitivamente sua vida pessoal e profissional. Foi ela que estimulou Paulo a se dedicar aos estudos de forma sistemática, chegando mesmo a colaborar no método que o tornou conhecido.

Freire ocupou vários cargos importantes na educação, dentre eles, o da Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), tendo como meta à alfabetização de adultos. Em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1996, iniciou suas primeiras experiências com o método de alfabetização de adultos, com o qual 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias.

Ele afirmava (1981), que a educação poderia ajudar o Brasil a mudar o curso de sua história em um período de grande transição e, mais do que isto, poderia promover uma mudança de consciência do povo promovendo a liberdade e a igualdade.

Por isso é importante, neste momento, reproduzirmos a seguinte afirmação (CAMACHO, 2002, p. 157):

[...] as concepções teóricas e educacionais freirianas na década de 50 refletiram as

condições históricas brasileiras daquele momento. Assim, o processo de conscientização do povo brasileiro passava necessariamente, segundo Freire e os isebianos<sup>4</sup>, pela afirmação da ideologia nacional. Mas, apesar de compartilhar com os isebianos o chamado projeto nacional-desenvolvimentista, Freire não priorizava o desenvolvimento econômico e material do Brasil, para a formação da consciência crítica entre o povo brasileiro. Por isso, mais uma vez, pode-se afirmar que a educação era também concebida por Freire como um dos caminhos para a construção de um novo Brasil, pois ele acreditava que o País estava em mudança, ou em trânsito, deixando de ser arcaico, tornando-se moderno. A educação deveria estar em relação com o projeto nacional-desenvolvimentista, colaborando para o progresso econômico do Brasil.

Desta forma, problematizar a condição humana na obra de Freire só é possível se considerarmos o momento da história brasileira em que ele viveu: durante os governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e da ditadura militar. Paulo Freire escreveu parte de sua obra, defendendo a idéia de que uma educação só poderá contribuir para a formação de uma consciência crítica se permitir ao povo ter uma visão das mudanças que se operam na sociedade, pois percebia que o povo acabava por introjetar os valores dos opressores como sendo os seus próprios e a acreditar que estes representavam modelos bem sucedidos de seres humanos. Identificados, poderiam, ao possuir algum tipo de poder, repetir este modelo injusto e castrador da sociedade vigente e, assim, perpetuar a opressão.

Paulo foi preso, acusado de subversivo e ignorante, pelo governo militar. Como afirma Francisco C. Weffort (apud FREIRE, 1983, p.11) em *Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*:

Não obstante, os reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse expressão dos oprimidos e menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios. Preferiam acusar Paulo Freire por idéias que não professa a atacar esse movimento de democratização cultural, pois percebiam nele o gérmen da revolta.

Neste comentário, verificamos que era importante para o governo militar que Paulo Freire saísse de cena, como todos aqueles que questionassem o governo. Sem escolha, ele se refugiou no Chile. Foram dezesseis anos de exílio. Durante a época em que esteve no Chile, alfabetizou sete mil camponeses. Foi consultor da UNESCO, no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; depois recebeu uma

---

<sup>4</sup> Intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros.



nomeação para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard. Mudou-se para Genebra, na Suíça em 1970, para trabalhar como consultor do Conselho Mundial das Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné Bissau. Ajudou em campanhas no Peru e Nicarágua. Em 1979, conseguiu fazer sua primeira visita ao Brasil, sob a anistia política. Em 1980, voltou definitivamente ao Brasil.

Do exílio dizia ter aprendido algo de fundamental: jamais transformar a saudade numa enfermidade que nos acabe. Passou a ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, um ano depois, da Universidade Estadual de Campinas. Durante o exílio escreveu algumas das suas grandes obras. Hoje, seu livro *Pedagogia do Oprimido* é obra clássica na educação e está traduzida em mais de trinta idiomas.

Paulo Freire foi secretário de Educação da prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, do PT, entre 1989 e 1991. O projeto político-pedagógico de Freire apoiou-se na construção de uma escola pública e democrática.

Freire teve, em sua vida, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo e da fenomenologia. Ele inventou e superou, em parte ou no todo, muitos dos seus mestres, construindo a sua própria maneira de pensar. O filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983, p. 69-70), faz menção a esta influência:

Paulo Freire, entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo-se a Buber, Hegel e Marx, Freire (sic) retoma a relação originária entre dialética e diálogo e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando.

Morreu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de problemas cardíacos, em plena atividade de educador e de pensador de uma pedagogia do povo e para o povo. Deixou a esperança de que é possível construir um espaço democrático nas escolas e que, para isto, deveremos começar principalmente em nos preocuparmos com aquilo que diz respeito à valorização da subjetividade tanto de quem ensina, quanto de quem aprende na educação. Dando ênfase na forma de transmissão da educação e a relação entre professor e aluno, foco de nossa pesquisa.

## 2.2 A concepção de educação de Paulo Freire

Paulo Freire foi criador de uma modalidade de educação centrada no diálogo, que parte do contexto cultural e de vida dos estudantes; seu objetivo principal é a conscientização, base para a libertação e para a prática da liberdade no cotidiano. Para ele, uma educação que libertasse as pessoas oprimidas deveria passar pelo diálogo entre professores e alunos, como também não poderia sobrepujar o conhecimento prático dos alunos.

Freire falava em educação social, falava da necessidade de levar o aluno, além de se conhecer, a conhecer também os problemas sociais que o atingem. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de emersão na vida pública, engajando-se no todo social, ou seja, uma educação que mudasse sua condição de estar no mundo. Argumentava que, aos próprios educandos caberia, em parte, programar seus conteúdos de estudos e que o trabalho pedagógico deveria ser estimulado para que, com isto, os educandos suplantassem suas condições de miséria.

Para deixar este ponto mais claro, é necessário fazer algumas considerações sobre o "Método Paulo Freire", uma vez que ele é ainda muito utilizado, com algumas adaptações, nos dias de hoje, em todo o mundo. Muitas vezes, ao se falar de Freire e alfabetização, nota-se que a alfabetização é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

No entanto, sua proposta de educação vai muito além de uma mera técnica de alfabetização; ela passa por um estudo da realidade de vida dos educandos, e a fala do educador. Para ele a alfabetização só será possível se forem aproveitadas as diferenças individuais de aprendizado e de vida dos educandos e também se for conhecido o universo de conhecimento dos alfabetizandos. Não fazendo, portanto, uma separação entre o afeto e a razão.

Na proposta educacional de Paulo Freire os educadores trabalham com temas de interesse dos educandos, que fazem surgir o que ele denomina de temas geradores. Os temas geradores são palavras extraídas da realidade dos educandos, mexendo,

assim, com a sua curiosidade e interesse, promovendo pesquisa e ação. Esses temas geradores são a linha central da prática educativa libertadora. Dentro do seu método, uma palavra é considerada geradora quando possibilita um processo de conhecimento, quando constitui um estímulo intelectual e afetivo. Nesta seleção, existem diferentes critérios como riqueza fonética, dificuldades fonéticas e aspecto programático da palavra.

A partir do levantamento do universo vocabular do educando e a seleção das palavras geradoras, criam-se situações existenciais de grupo que possibilitam a análise de questões pessoais, regionais, nacionais, que eram representadas por desenhos, como na experiência de Angicos<sup>5</sup> e de Recife, ou por fotografias. Em seguida, ocorria a elaboração das fichas-roteiro que orientavam os educadores, já que se tratava de uma experiência nova. Depois se realizava a confecção das fichas com as famílias silábicas das palavras geradoras. E, por último, eram confeccionadas fichas de cultura.

O objetivo desta proposta é analisar a cultura como aquisição sistemática de conhecimento e desmistificar a idéia de que somente as pessoas que estudam são produtoras de cultura e que cultura de um povo sejam apenas as manifestações folclóricas, ou um museu de tradições; alimentando assim, uma atitude de inferioridade por parte dos alfabetizandos. Este conjunto de fichas de cultura era apresentado, um a um, aos educandos para que, estimulados pelos educadores, as decodificassem. Deste modo, permitia-lhes iniciar um processo de reconhecimento da realidade e de crítica sobre ela.

Sonia Couto Souza Feitosa (1999) cita a descrição de Fernando Menezes no *Jornal do Comércio*, Recife, em 09/03/63, onde ele demonstra como esse diálogo se efetivava nos círculos de cultura. É importante a transcrição de sua fala como exemplo:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de *slides* ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é cultura e o que ele não faz é Natureza.

---

<sup>5</sup> Ver Calazans Fernandes e Antonia Terra, 40 horas de esperança (1994).

Sendo assim, o homem sente-se parte do processo e pode perceber que ele também faz cultura, eliminando o caráter alienante do processo educativo. Freire era um civilizador. Neste sentido, este trabalho promove uma autêntica cultura popular. A realidade passa a ser percebida como resultado de sua ação na história, que “por ser histórico é sempre inacabado” (FREIRE, 1987[1970], p.73). Mas isto só ocorre a partir de uma ação dialógica, como prática autêntica da realidade, promovendo uma diferenciação entre a objetividade e a subjetividade.

No entanto, não podemos, como Paulo Freire mesmo disse: “confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história; é cair num simplismo ingênuo” (FREIRE, 1982[1979], p. 37). Trata-se de uma ética que não exclui a singularidade dos educandos. O diálogo é a possibilidade concreta das mudanças reais da sociedade.

Para Freire: “Nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (id, id. p.125). Esta dialogicidade implica na intersubjetividade e na intercomunicação, ou seja, na relação dos seres que se permeia pela linguagem. Neste ponto encontramos uma confluência com a psicanálise Lacaniana que postula que o inconsciente é estruturado como linguagem. Paulo Freire faz uma aposta na palavra como componente civilizatório. Somos seres da linguagem.

Paulo Freire fazia roteiro para discussão nos Círculos de Pais e Mestres, onde podemos verificar sua preocupação em discutir os problemas educacionais da escola, a partir da realidade vivida, o que levava pais e professores a refletirem sobre sua realidade social e seu modo de operar nela. A dialogicidade estava inserida em seu trabalho.

Neste roteiro podemos constatar como Freire era inovador e respeitoso com seu público. Independente de sua formação acadêmica incitava o outro a refletir sobre as questões levantadas, ao invés de dar respostas. Ele não ficava na posição de quem sabia tudo e, portanto, colocava o outro no lugar de quem tem um saber a construir, diferente da concepção tradicional de educação.

Freire propõe uma concepção de educação pautada no diálogo. Ele supõe a existência de, pelo menos, duas pessoas. Vejam que, neste sentido, ele afirma que o

conhecimento se dá, na relação entre as pessoas. Se antes se promulgava uma educação onde o saber ficava do lado do professor, causando a impressão de ser sua propriedade, com as idéias de Freire isto muda radicalmente, e o saber passa a integrar esta relação. Com isto, a posição do educando também muda, e já não há quem sabe e quem não sabe, apenas saberes diferentes.

Professor e aluno não ocupam posições iguais. A posição do professor no método freiriano é de quem dialoga com o saber e de quem promove a pesquisa-ação. Ao educando cabe a posição de não receber as informações, sem fazer uma leitura crítica e de produzir seu próprio conhecimento a partir do que recebeu. O educando não é mero objeto do educador, mas “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1997[1996]).

Esta forma de conceituar a educação é extremamente importante para qualquer possibilidade de mudança social, pois é uma ferramenta a ser usada para a libertação das pessoas, a partir do discurso daquele que se propõe a ensinar, como observou Lacan (1992[1969-70]), ao nomear os quatro discursos, que trabalhamos no capítulo anterior.

Paulo Freire (1983[1967]) dá as linhas da educação popular que desejava. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos e que toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.

É importante realçarmos que Freire (FREIRE, 1982[1979], p.66) afirma a não existência de um saber absoluto na educação, mas o saber como algo que circula sendo a única possibilidade para o surgimento do sujeito:

Cada vez mais sentíamos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória.

Defendia, portanto, uma educação que respeitasse a singularidade e permitisse o convívio com as diferenças. No entanto, ainda existem educadores que dão

relevância as teorias psicológicas do desenvolvimento, que apenas levam em consideração a história do sujeito, no que tange a maturação biológica e a sua possibilidade de adaptação ao modo operante da educação. Trata-se de mensurar as competências, com base em dados estatísticos e assim estabelecer um padrão de normalidade.

Em Freire encontramos a possibilidade de uma interlocução da educação com a psicanálise a partir de uma prevalência da palavra do sujeito, daquilo que o constitui enquanto estrutura, possibilitando assim introduzir-se o campo do Outro.

Paulo Freire preocupou-se demasiadamente com a formação do educador, pois percebia que era nesta relação que se encontrava a chave para qualquer tipo de mudança social. Dizia que o educador, desde o princípio de sua formação, deveria ter consciência de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. “A formação do educador deve ser permanente, já que quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se ao ser formado” (Freire, 1986[1987], p.25). Outro ponto de interlocução entre a psicanálise e a educação, no que se refere à posição que o educador ocupa no discurso e que institui um outro modo de educar, apontando para a própria falta de saber do educador.

Para Freire, não havia educação neutra, o educador entra com o seu ser na relação, e a transmissão não é inócua. O processo educativo é um ato político, exatamente por ser uma ação que resultaria em relação de liberdade ou de domínio entre as pessoas, onde educar seria entender o homem sem tirá-lo de sua casa, de seu eu. Uma ética do bem dizer, como ele mesmo afirma (FREIRE, 1997[1996], p.17):

Educadores e educandos não podemos (sic) na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro... não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano.

Freire demonstra sua indignação por tudo aquilo que exclui a liberdade humana, por meio da alienação e da opressão. A própria significação da palavra aluno, onde de *a* significa-negação, e *luno* que vem de *lumni* que quer dizer “sem luz”. Nesse prisma quem dá a luz do conhecimento é o professor: a alienação fica obscura. Freire criticava este tipo de educação. Uma educação baseada nesta crença só pode repetir

conhecimentos e excluir quem não se adapta a ela. Para Paulo Freire o ensino pautado no diálogo é que servirá de luz para a realidade e a transformação social, já que para ele a educação é um ato político sempre.

Ser educador é ser um interlocutor com sua própria verdade, é uma busca constante de conhecer a si próprio, onde não se transmitem apenas informações. Como assinala Shor (apud FREIRE, 1986, p. 12-17):

A principal função do currículo deveria ser a de desocultar a ideologia dominante, estando os professores preocupados em promover mudança social. Já que a docência é uma atividade muito prática, embora tudo o que ocorre em classe seja a ponta de um iceberg teórico. Mas os professores se interessam muito mais pela prática do que pela teoria”.[...].“Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais, de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria.

Desta maneira, Shor aponta a transmissão da ideologia dominante através dos conteúdos passados pelo professor e a possibilidade que tem o educador de reverter este quadro, a partir do conhecimento visto como um processo que deverá ser construído dentro das escolas, e o currículo, como parte deste processo, que deverá ocorrer na relação entre educadores e educandos. Shor levanta ainda, a hipótese de que a indisciplina nas salas de aula está ligada aos conteúdos programáticos construídos fora da relação professor e aluno, que se tornam pouco estimuladores para os educandos, pois, não leva em consideração a realidade do aluno, ficando o saber do lado do mestre que preparou o currículo.

A concepção de educação de Paulo Freire, de forma alguma, pretendia igualar as singularidades dos sujeitos; ao contrário disto, ele buscava na diversidade que constitui os seres a própria beleza da vida. Ele tinha esperança de uma educação inclusiva, como educador ter esperança é fator primordial. Pode-se entender o motivo de tamanha resistência encontrada na aceitação de seu método como um novo paradigma educacional, pois parte de uma ética que se contrapõe à ética da economia capitalista vigente, que ignora, suspende a diferença. A ética do consumo supõe um pensamento único e de fácil manipulação, onde não se produzem diferenças, mas se produz em série, facilitando o consumo. Uma sociedade esfacelada, injusta e tão pouco transparente só poderia propalar e valer-se de uma educação autoritária, que exclui as diferenças.

Freire convidava o alfabetizando adulto, para que ele se visse enquanto homem ou mulher, vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convocava o analfabeto a sair da apatia e do conformismo em que quase sempre se encontrava, e desafiava-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. As condições de inferioridade das camadas populares eram trabalhadas para não serem entendidas como fato inerente à vida, mas como uma realidade que pode e deve ser mudada e, assim, alterar a determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. Ao mestre cabe a função de causar desejo de aprender no aluno, sendo assim, independente da idade do aprendiz, podendo acontecer em qualquer momento da vida.

A partir do momento em que os educandos se reconhecem como quem também produz cultura, mudam de posição frente ao saber e abrem a primeira possibilidade para perceberem a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Para Freire, politicamente falando, eles estariam se alfabetizando.

### **2.3 A produção do saber com caráter de desalienação**

Paulo Freire (1983[1982]) nos leva a uma reflexão das possibilidades que se tem de construir uma educação que se fundamente na liberdade, ao permitir que o povo produza seu próprio saber.

Por meio, das relações da biblioteca popular, com a alfabetização de adulto, Freire leva-nos a compreensão da prática democrática e faz uma crítica da leitura da palavra que não surge da leitura do mundo. O autor nos mostra que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas deverá ser desafiadora para ajudar ao educando a pensar e analisar a realidade em que vive. Ele relata os aspectos da biblioteca popular e a relação com a alfabetização de adultos desenvolvida na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador a refletir sobre a sua práxis, onde o seu fazer deve ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, que só poderá ocorrer



quando o alfabetizando se sente parte do processo criador, no qual ele também é sujeito.

O ato de ler deverá ocorrer na experiência de vida do leitor. Primeiro ocorre à leitura do mundo, somente depois, a leitura da palavra, que passará a ter um significado para o alfabetizando, pois faz parte da sua prática, assim os textos, as palavras, as letras fazem parte do contexto de vida do alfabetizando. Para Paulo Freire a leitura do seu mundo próprio é fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. Esse movimento dialético é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização defendido por Freire, onde as palavras devem vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, carregada de significação de sua vivência pessoal e não da vivência pessoal do mundo do educador.

Interessante como a partir desta visão do ato de educar, a alfabetização passa a ser a criação e a montagem da expressão escrita e da expressão oral dos educandos. Assim, as palavras do povo passam a surgir a partir da sua leitura própria do mundo. Depois voltam a eles, inseridos no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. O conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma releitura da leitura anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Em Freire encontramos o ato de ler como a percepção crítica, a interpretação e re-escrita do lido. Mais do que isto como a possibilidade de uma educação que antecede a entrada da criança na escola e, portanto leva em consideração a importância da vivência da criança com seus familiares, como na teoria psicanalítica onde o que se busca é a verdade do sujeito para além da fidedignidade dos fatos e das recordações narradas

Para Paulo Freire, falar de alfabetização de adultos e de bibliotecas populares é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita, não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, mas da leitura da realidade para elucidar o que se chama de prática e compreensão críticas da alfabetização. Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político. Quanto mais se ganha esta clareza através da prática, mais

se percebe a impossibilidade de separar a educação da política e do poder. Segundo o autor (1983[1982]), a relação entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas contraditórias. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo, penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática atual apenas reproduz e perpetua a ideologia dominante.

Segundo Freire (1983[1982]), a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos fazem a si mesmos. Não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Quem não tem uma visão crítica sobre a sua prática ajuda na preservação das estruturas autoritárias. Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educado pelos educandos. Freud (1996[1907]) nos lembra que os desejos e fantasias do educador afetam com todo o seu peso a educação das crianças, estava ele nos advertindo de que cabe o educador se questionar sobre seu próprio desejo.

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, a partir de Paulo Freire a transformação social é percebida como um processo histórico, e por isso mutável. A alfabetização de adultos não poderá mais ser tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra doada pelo educador aos alfabetizandos. Perpetuando a distância entre o saber e o educando.

Se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam a realidade, agora pelo contrário, a alfabetização deverá ser compreendida como ato de conhecimento, como um ato criador e como ato político, como leitura do mundo e leitura da palavra. A partir de Freire não é possível texto sem contexto. Quanto mais um texto se distancia da realidade do educando maior será a impossibilidade de desejar, maior igualmente a dificuldade de aprender.

A alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, a relação com o contexto de quem fala, de quem lê e escreve. Daí a necessidade que se tem de uma biblioteca popular, onde se busca a compreensão crítica do texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, e propõe aos leitores uma experiência

estética, de que a linguagem popular é inteiramente rica. Possibilitando o desejo de aprender.

A forma com que atua uma biblioteca popular, a constituição do seu acervo, as atividades que podem ser desenvolvidas no seu interior, tudo isso deverá ocorrer como uma política cultural. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.

Segundo Paulo Freire, por meio de uma disciplina sobre o ato de ler, será possível formar bibliotecas populares, escritas pelos próprios alfabetizandos. Possibilitando a produção e a criatividade. Uma educação dos grupos com espaço do um a um. Uma educação que não seria de forma alguma pautada na acumulação de conhecimentos e informação. Trata sim de causar desejo de saber no educando e possibilitando a aprendizagem.

A exemplo disto temos a alfabetização de adultos da República Democrática de São Tomé e Príncipe, cujo governo mostra como a postura de enfrentamento e de coerência entre pensamento e prática se torna indispensável para a efetivação de qualquer programa de alfabetização de adultos, por mínima que fosse: uma campanha de alfabetização de adultos promovida por um governo antipopular, por exemplo, não tem chances de promover mudanças sociais. Não se pode assessorar um governo que, em nome da primazia da aquisição de técnicas de ler e escrever sugere uma dicotomia entre a leitura do texto e a leitura do contexto. Um governo para quem a leitura do concreto, o desenvolvimento do mundo, não são um direito do povo, deverá ficar reduzido à leitura mecânica da palavra.

Podemos verificar que em toda a sua obra Paulo Freire dá uma aula de como deveria ser a educação do século XXI, em total concordância com o Relatório de Jacques Delors, publicado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir (Brasília/São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000), que pode ser sintetizado em um de seus parágrafos:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Neste relatório verificamos que a educação que se propõe é uma educação para a vida, ao longo da vida, como afirma Paulo Freire em toda a sua obra: aprender a ser.

Ler Paulo Freire é participar ativamente de suas propostas, como se estivéssemos ao seu redor, dialetizando a vida e a existência. Ele demonstra que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuem para que o povo tome mais e mais a sua história nas mãos, se implique na leitura da história, estando presente nela e não simplesmente nela estar representado. Para Freire, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

O povo tem de conhecer melhor o que já conhece em razão da sua prática e de conhecer mais o que ainda não conhece. Nesse processo, não se trata propriamente de entregar ou de transferir às massas populares a explicação mais rigorosa dos fatos como algo acabado, paralisado, pronto, mas contar, estimulando e desafiando, com a capacidade de fazer, de pensar, de saber e de criar das massas populares. Aceitando a própria falta de saber do sujeito.

Na alfabetização, na pós-alfabetização, como observa o autor, não interessa transferir ao povo frases e textos para se ler sem que haja um contexto. A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente em qualquer nível, exige ação e pensamento, exige prática e teoria, procurar descobrir os fatos. A reconstrução nacional precisa de que o povo conheça mais e melhor a sua realidade: aprender a conhecer.

Paulo Freire via a biblioteca popular como centro cultural, e não como um depósito silencioso de livros; como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Nesse

sentido a atuação da biblioteca popular, tem algo a ver com uma política cultural, pois incentiva a compressão crítica do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto, para que o povo participe ativamente das mudanças constantes da sociedade: aprender a fazer.

Para ele o processo de aprendizagem na alfabetização de adultos está envolvido na prática de ler, de interpretar o que lêem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos, para melhor interpretar o que acontece na realidade. O que só se obtém através de uma educação que estimule a colaboração, que valorize o trabalho em equipe, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade: aprender a conviver.

Freire faz um convite a educadores e educandos a avaliar sua prática começando a avaliar, a importância do ato de ler. Não se trata da quantidade do que se lê, mas da qualidade que se pode ter na leitura onde o leitor sabe a importância do que está lendo. Para que a leitura altere a prática, e aluno e educador procurando adentrar nos textos, vão criando aos poucos uma disciplina intelectual que os levarão a fazerem uma leitura do mundo. Escrevê-lo, reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática verdadeira. Na boniteza que tem o encontro com o novo, com a transformação do velho, pois segundo Freire (1983[1982]), a educação deve promover mudança num discurso dialético.

## **2.4 A Educação Bancária**

Freire como educador estava atento a uma categoria de saber que é apreendida existencialmente, pelo conhecimento dos problemas de vida dos alfabetizados e os de sua comunidade local, respeitando o conhecimento popular e o senso comum, como parte do saber a ser constituído. Trata-se de uma proposta de superação de um mundo de submissão, de silêncio, de um diálogo de surdos, e de misérias apontando para um mundo de possibilidades, criticando assim o que ele denominou de “educação bancária” (a educação em que o educando é um receptáculo de informações dadas pelo professor: um professor depositante e um aluno depositário da educação).

Em uma educação como prática de dominação, quem é formado assim tende a ser alienado, não conseguindo ser crítico, portanto, fácil de ser manipulado e incapaz de fazer uma leitura crítica do mundo. A educação bancária é uma tentativa de manter a consciência ingênua do povo. Para ele, é necessário que o homem substitua a sua percepção da realidade distorcida para uma percepção crítica da mesma, pois, assim, ele passa a “ser o agente da aprendizagem e consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever” (FREIRE, 1983[1967], p.72). Nesta perspectiva, podemos afirmar que Freire julgava que o saber está relacionado com uma conscientização do ser no mundo.

Em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE,1987[1970]), encontramos mostras desta influência em seu pensamento acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Nela, sua concepção de dominador e dominado aparece mais claramente: o professor que não dialoga produz a opressão dos alunos. A consciência do oprimido, segundo ele, encontra-se naufragada no mundo preparado pelo opressor. Por isso, o fato de existir uma dependência do oprimido pelo opressor que não acredita na sua capacidade de se libertar, pois acredita que o saber esta do lado do opressor, faz com que de um lado ocorra uma assimilação da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses) e o medo de ser livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se.

Segundo Freire existiria uma luta interna no oprimido que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva. A transmissão depende de fatores internos tanto de quem ensina, quanto de quem aprende. Uma educação autoritária impede a aquisição do conhecimento por parte do educando, pois não se aprende a ser livre se o método não for libertador.

O objetivo da educação bancária (burguesa) é a manutenção da consciência ingênua do povo, e, portanto alienante, pois privilegia o sujeito da necessidade em detrimento do sujeito do desejo, promovendo a manutenção da dicotomia entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, numa ação anti-dialógica e, por isso, segundo FREIRE (FREIRE, 1987[1970], p. 59):

O educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os

educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Como já foi dito, a educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora de Paulo Freire funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando, onde ambos aprendem juntos. Na concepção bancária, predominam relações onde o sujeito fica de fora. A educação torna-se um ato de depositar o saber e este passa ser um “dom” dos que se julgam sábios diante dos que não sabem. A educação problematizadora considera o homem como um ser inconcluso, inacabado. Portanto mediatizados pela palavra.

Por outro lado, Paulo Freire, não separava teoria e prática, como faziam os positivistas clássicos. Ele sugeriu uma teoria, método e prática que formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia nas quais o saber se move, não é estático, e a aprendizagem se dá num modo dialético. Como educador ele sustenta uma abordagem centrada no aluno, enfatizando a discussão, o diálogo, a comunicação, respeitando o seu conhecimento e sua capacidade para assumir a sua própria aprendizagem. É na palavra que a verdade pode emergir, como na teoria psicanalítica onde o que se busca é a verdade do sujeito.

Ele não propõe um livro de receitas. Sua proposta constitui-se de relatos de práticas profundamente refletidas. Para a compreensão da prática é que temos que buscar na teoria elementos insubstituíveis, mas sem priorizar um ou outro. Como ele mesmo disse(FREIRE, 1997[1996], p. 58-59):

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber da experiência feita’, parta do conhecimento sistemático do (a) educador (a).

Para Freire educar é uma via de duas mãos, não há um saber único, como explicava a consciência do inacabamento que insere num permanente movimento de busca e que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, que para os animais funciona como mero suporte. Para este autor só o ser inacabado, mas que reconhece e se conhece como inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se reconhece assim, que apenas vive neste mundo tem história, mas não a faz. Não constrói.

Podemos afirmar que ele via o homem como um ser inacabado, dialético que pode reinventar o mundo. Esta dialogicidade implica na intersubjetividade e na intercomunicação, ou seja, na relação dos seres que se permeia pela linguagem. Somos seres da linguagem. Segundo Freire, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1982[1979], p.68). Os seres humanos ao se formarem, vão transformando o mundo. Uma educação que não permita o diálogo, estabelece um monólogo vazio de sentido, que promove a exclusão e a falsa idéia de que todos fazem parte, mas esses “todos” não representam ninguém; não fazem laço social.

No pensamento de Freire, a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. No entanto, isto só poderá ocorrer se a escola souber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não ignorá-las, e aceitar que para se conhecer, é preciso conhecer o outro: aprender a conviver numa sociedade que pretende a universalização do singular. Não perpetuando a discriminação e a injustiça social. Mas promovendo a aceitação do diferente.

A participação do educando no processo de construção do conhecimento não foi apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais dinâmico. Ao contrário da percepção tradicional da escola, que se sustenta em métodos situados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos em que alunos e professores aprendem juntos, promovem um aprendizado que muda a posição das pessoas frente ao saber.

De maneira esquemática, podemos dizer que o Método Paulo Freire consiste de três momentos entrelaçados: a investigação temática, pela qual aluno e professor



buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas, onde ambos buscam os seus significados sociais, tomando, assim, consciência do mundo vivido; e a problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica, alienante, por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Freire (1997[1996], p.38), nos mostra que não é compromisso do educador apenas informar, mas como ele costumava dizer: “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz, em lugar de desdizê-lo”. É por meio do diálogo interno de cada um que se pode promover a construção de uma sociedade mais justa, ensinando o povo a pensar, a analisar a realidade, pois quanto mais consciente o povo faça sua história, mais perceberá a sua submissão econômica, social e cultural.

Recortes da sua vida e de sua obra fazem-nos julgar que a aprendizagem não segue regras e que a liberdade deu a Freire o direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém, necessária articulação entre o ensinar e o brincar, tão necessária ao desenvolvimento infantil. Sendo que ele não é o único exemplo de que os oprimidos podem desenvolver suas habilidades e competências, desde que tenham uma consciência crítica em relação a sua posição no mundo.

Uma das grandes contribuições de Paulo Freire (sem o saber talvez) foi mostrar ao mundo, com o seu exemplo pessoal e teórico, que qualquer pessoa é capaz de aprender. E, neste ponto, insisto: cabe ao professor, dentro deste prisma, possibilitar o aprender. Para que isto ocorra, é necessário que haja uma mudança de posição frente ao saber, tanto do lado de quem ensina, quanto do lado de quem aprende, abrindo mão de uma educação repressora que impeça o pensar e a criatividade. Crianças inibidas não podem pensar; são mais infelizes.

Aprender esta então ligado ao desejo e isto é totalmente diferente das concepções idealistas de Jean-Jacques Rousseau ao escrever o Contrato Social (1762), onde expõe as bases da democracia como forma de um governo ideal, e posteriormente O Emílio. Trata-se de um ideal de criança, onde se desenvolvem os princípios da pedagogia, que

perpetua até os nossos dias. Mas como uma pedagogia baseada em um ideal, pode promover a liberdade da criação e do conhecimento?

A ilusão de uma sociedade feliz e completa, já fora antes, denunciada por Freud, em seu texto *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1996[1930]), mas a tentativa de se manter esse ideal de que nada falta, onde tudo se pode, se vê abalada nessa nova perspectiva educacional. Neste mesmo texto, Freud nos mostra como o desamparo no qual o ser humano chega a vida é necessário para sua estruturação. A este ser resta alienar-se no desejo do Outro para sobreviver. O sujeito se imagina uno com sua mãe, não podendo se separar dela, completo. Mas é posteriormente esta separação que possibilitará o surgimento estruturante do ser, que possibilitará o sujeito aceder à falta e, portanto desejar. Deste modo, constrói sua fala, particularmente, sob o discurso do universitário apontado por Lacan: absoluto, autoritário.

A proposta educacional de Paulo Freire como verificamos em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987[1970]), é bastante diferente. Para ele “não há diálogo, se não houver um profundo amor pelos seres humanos”. O amor é o que fundamenta o diálogo, que promove a busca pela verdade. Ama-se no outro a verdade que se supõe ao Outro ter, na esperança de que o estranho possa ser decifrado. É a transferência que possibilitará um giro no discurso.

É necessário amar crianças para se trabalhar com crianças, é necessário amar o humano para se trabalhar com seres humanos. Não há mudança sem amor pela verdade. Freire (Id, id, p.80) ainda nos diz nesta mesma obra que:

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os seres humanos. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, por que é amoroso, é dialógico.

O que Freire denuncia é a necessidade do reconhecimento da humildade e não a imposição de um saber vindo do outro. Ele era um educador e como tal reconhecia a necessidade de uma educação para as crianças que apesar da necessidade da proibição e da coerção se apoiasse no diálogo.

Como afirma Paulo Freire (FREIRE, 1983[1967], p.32), “é preciso que quem sabe, saiba, sobretudo, que ninguém sabe tudo, e que ninguém tudo ignora”, o

educador deverá reconhecer a sua própria falta de saber para que algo possa ser transmitido. O saber como vimos, nunca será todo apreendido. O sujeito nunca diz tudo, nunca é autor do seu dizer, já que está submetido ao desejo do Outro, e a palavra tem sempre um sentido duplo. O método Paulo Freire consiste principalmente em aceitar que tem algo de indizível no sujeito: o seu próprio desejo.

Freire aponta caminhos, não aponta respostas. Mas abre a possibilidade de que ciências diferentes possam criar juntas uma síntese possível em favor da humanidade. Porém em sua teoria e práxis, mostra como é possível levar em conta o sujeito do desejo, e mais, que isto dá certo. Neste sentido a interlocução com a psicanálise pode ser compreendida.

É o que estaremos buscando demonstrar na próxima sessão.

### 3 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Ao longo dos dois primeiros capítulos tentamos estruturar conceitos que nos dessem subsídios para estabelecermos as conexões e interlocuções encontradas pelo presente trabalho entre a psicanálise e a educação. Na introdução desta pesquisa como o leitor pode confirmar, formulamos a seguinte questão: haveria na Educação a possibilidade de operar sobre um discurso que aceitasse o não-saber, que aceitasse a falta de certeza na educação?

Na concepção de educação do educador Paulo Freire (1983[1967], p.32), “é preciso que quem sabe, saiba, sobretudo, que ninguém sabe tudo, e que ninguém tudo ignora”, para este autor o educador deverá reconhecer a sua própria falta de saber para que algo possa ser transmitido. Diferente da concepção oriunda de uma estrutura pedagógica ilustrada por técnicos e professores que ditam, constantemente, o que seus alunos devem fazer ou como eles devem se posicionar, este educador aponta como essencial à educação a aceitação de um saber não sabido. Indo em direção contrária a pedagogia tradicional.

O advento da psicanálise, no entanto, se deu no enquadre da ciência moderna, nascida no corte epistemológico promovido por Descartes. No Seminário XI, Lacan (1995[1964], p. 210-214) expõe como o que move Descartes em sua busca é o desejo de obter uma certeza. É neste movimento que ele põe em suspensão os saberes incertos, para buscar em Deus a garantia do saber supremo. A certeza que busca é uma ascense que deverá ser repetida a cada vez por cada um. É este o sentido último da dúvida hiperbólica como método.

Ao encontrar Deus como o suposto saber que garante a verdade, Descartes inaugura o campo do saber da ciência com a qual Deus nada tem a ver. A Deus pertencem as verdades eternas e cabe ao homem percorrer os caminhos que o levam a sua verdade. O corte epistemológico operado por Descartes vai então incidir sobre a verdade, e resta à ciência o verdadeiro oposto ao falso da lógica formal, ou seja, uma verdade delimitada pela comprovação.

Assim sendo, temos o paradoxo: o sujeito da ciência é o mesmo da psicanálise (sujeito do desejo como Descartes), porém a verdade relativa a este desejo, metonímia da falta-a-ser, está excluída do campo da ciência. Deste modo, embora sendo o mesmo sujeito, o da psicanálise está foracluído do campo da ciência, que não se propõe a lidar com a verdade não-toda, com a falta e com a castração.

Num outro reviramento paradoxal, vamos verificar que foi esta foraclusão do sujeito do desejo pela ciência moderna que criou as condições propícias para a emergência da psicanálise no seio mesmo da ciência do século XIX. Quando Sigmund Freud abandona suas pesquisas em neurologia e dirigindo-se a Paris e encontrando Charcot, descobre a etiologia sexual do sintoma histérico, uma nova porta é aberta no interior do campo de saber da ciência. A descoberta do inconsciente completa-se na auto-análise que Freud empreende em um diálogo epistolar com seu amigo Fliess, e que o leva a propor que a fantasia tem valor de realidade psíquica, subvertendo o conceito de verdade da ciência.

Abriu-se assim, no interior do campo da ciência, um novo campo de saber que, se mantém para com ele várias áreas de intersecção, a ele não se sobrepõe, nem pode ser por ele subsumido. Coube a Jacques Lacan balizar estas complexas relações e cabe a nós, depois de Lacan, tentarmos extrair as conseqüências que daí podem advir.

Inicialmente, em seu retorno a Freud, Lacan (1986[1953-1954], p.238-324) saúda com esperança a possível seriação da psicanálise ao lado da lingüística e da antropologia estrutural no âmbito das chamadas ciências conjecturais. Este grupo de ciências, ao qual retira o rótulo de “ciências humanas” (afinal, existe ciência que não seja humana, pensada pelo homem?) parecem oferecer paradigmas seguros de operação, fora do âmbito do verdadeiro ou falso, que capturam a ciência dita exata.

No entanto, a interlocução de Lacan com a ciência não se detém neste primeiro momento. Há, no percurso de seus textos, uma interrogação constante sobre as armadilhas da Razão e a insistência de inscrever a psicanálise não no campo da poética, da arte, ou da desrazão, nem tão pouco no da filosofia, mas no campo que vai se apresentar cada vez mais como novo. Um novo campo do saber que só vai ganhar toda sua conseqüência quando Lacan, em 1968, começar a delinear a sua teoria dos discursos. E que especialmente nos interessou em nossa pesquisa.

Lacan (1992[1969-1970], p.55-99), esclarece toda à distância que existe entre a psicanálise, a lingüística e a etimologia, mantendo, entretanto a referência à estrutura, essencial à psicanálise. É exatamente isto que permite que o diagnóstico estrutural não seja um rótulo. Os elementos da estrutura estão presentes de modo inédito em cada caso, o que faz com que um caso clínico seja, ao mesmo tempo, típico e único. Por outro lado, isto permite que os psicanalistas aprendam todo o possível das estruturas clínicas apenas a partir das cinco análises paradigmáticas de Freud.

No ato psicanalítico o que está implicado é o não saber, diferente do positivismo clássico onde o que figura é o saber. O sujeito da psicanálise difere do sujeito da ciência, da pedagogia, da psicologia. Na análise o saber está do lado do sujeito e não do analista. No entanto, o discurso da ciência invade as mais variadas áreas de saber. Mas na medida em que se apóiam em práxis que implicam no laço social, operam com a transferência: a educação é uma delas.

O sujeito da psicanálise é, então, o sujeito do inconsciente, definido como efeito do significante, aquilo que um significante representa para um outro significante, que aparece no real e que se manifesta na clínica através de seus ditos, tropeços e equívocos, porém sem se confundir com o eu que fala. Daí dizer que o sujeito da psicanálise não é o indivíduo, não diz respeito à motricidade, ao desenvolvimento como quer a psicologia. O sujeito da psicanálise é o sujeito da fala que opera no campo da linguagem, onde o significante desliza.

Lacan (1986[1953-54]), p.275), afirma que “a fala não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais-além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos”. Perceber esta função da palavra no meio escolar poderá levar a uma mudança significativa na relação do educador e do educando com o saber.

Foi Lacan (id, id) quem primeiro ressaltou um segmento nuclear da obra de Freud, indicado já no título dos Escritos que, segundo ele próprio afirma, inaugura seu ensino, "Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise". De fato, tal segmento encontra sua formulação principal no aforismo lacaniano segundo o qual o inconsciente é estruturado como uma linguagem, por meio do qual Lacan trouxe a psicanálise de volta a seu campo específico - o da linguagem. Lacan neste texto nos

lembra que a descoberta de Freud é a do campo das incidências, na natureza do homem, de suas relações com a ordem simbólica, e do remontar de seu sentido às instâncias mais radicais da simbolização no ser e que não se pode desconhecer isso. Este segmento da obra de Freud, passível de ser isolado em seus extensos desenvolvimentos sobre a linguagem, foi chamado por Lacan de simbólico.

Foi, portanto Lacan quem revelou pela primeira vez a importância da fala, da linguagem e do discurso nos processos de transmissão, muito mais do que o simples ato de comunicar. O informar parte, ao contrário, de uma concepção linear de motivação, onde basta que os alunos sejam estimulados de um lado para que eles respondam de outro. A preponderância das teorias do desenvolvimento e cognitivas, que só levam em conta a história do sujeito no que ela favorece ou impede uma maturação, encontra sua força aqui. Para a psicanálise o que importa é a palavra ou a ausência dela, que constitui o sujeito do inconsciente.

Há uma crença de que os professores transmitem e os alunos aprendem, mas no máximo, os professores são apenas preparados para entenderem um significado, um sentido da fala do aluno, que é apenas a sua grade conceitual. O que não se percebe é que as elaborações dos alunos podem ter sentidos totalmente distintos daqueles originalmente apresentados por ele. A importância para o educador não se prender a uma fala única do estudante, se explica a partir disto. Saber que não há palavra que recubra tudo o que designa, saber lidar com a falta. Mas é exatamente esta falta, ou melhor, a tentativa de tamponar esta falta que põe o sujeito a desejar; é disto o que o educador deve se aproveitar. É apontando para aquilo que falha, que escapa que ele pode causar desejo.

Paulo Freire, no entanto nos dá pista de uma educação que tem espaço para a falta e, portanto para a função criativa da palavra. Ele faz uma crítica a criança que é educada sob a ótica do modelo pedagógico tradicional, uma vez que o conhecimento acaba sendo determinado pela figura do professor, ela está dispensada de pensar. Trata-se, portanto, de um sistema que inibe a criatividade, pois, impedidos de desenvolverem escolhas autênticas, aos alunos é apenas pedido que manifestem seus pensamentos, uma prática que exclui a dimensão de sujeito em nome de uma objetividade científica; onde se prioriza a técnica e a formação intelectual; que têm

como base o coeficiente de inteligência na tentativa de separar os aptos dos não aptos. Tendo como resultado uma segregação disfarçada.

A educação tradicional, por ter uma prática defasada em relação à teoria, necessita de reformulações e vive atualmente uma crise ao ser desrespeitada como saber e questionada em relação à sua estrutura de funcionamento. Ela traz consigo uma enorme imprecisão na forma de atuar do professor que dificilmente é preparado para lidar com os instrumentos da linguagem e da fala pelos quais se estabelece o processo de aprendizagem. Privilegiam-se, ao invés, os aspectos gerais referentes às teorizações da própria pedagogia e da psicologia principalmente àqueles voltados para o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Freud se interessava em conhecer os caminhos que levam uma criança ao campo do conhecimento, mas procurava encontrar os determinantes psíquicos desta busca, não através das fases de desenvolvimento, mas buscando nas perguntas das crianças os fatores de seus questionamentos. A transmissão é algo além de um processo de comunicação e por estar atribuída à fala, à linguagem e ao discurso, ela remete, principalmente, à instauração da transferência.

### **3.1 A transferência na relação professor e aluno**

A concepção lacaniana de transferência, bem como os problemas que dela derivam, como já foi visto, decorre diretamente do conceito de inconsciente, sendo que no ensino de Lacan(LACAN, 1995[1964]), o inconsciente é pensado e “estruturado como uma linguagem” e, ao se extrair as conseqüências dessa definição, chega-se a uma maneira de teorizar a relação transferencial diferente daquelas promovidas por outros autores. Lacan procura definir uma essência da transferência e encontra esse eixo ao tomar a transferência como uma conseqüência da associação livre. Para Lacan (1992[1960 –1961]), existe uma abertura para a transferência pelo simples fato do sujeito colocar-se em associação livre e é através desta regra fundamental, de dizer tudo a um ao Outro, que se pode conectar o inconsciente com o saber.



Assim, desde este prisma, a transferência é, em primeiro lugar, a relação com o saber. E se o fenômeno da transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala, em outras palavras, faz-se impossível eliminar o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala.

A transferência, operacionada pela fala, dirige-se sempre a um Outro. O sujeito, pelo simples fato de aceitar a regra fundamental que o coloca na posição de não saber o que diz, cai na dependência de um Outro, que surge da relação desse sujeito com o saber. Nos interessa então, a posição subjetiva do sujeito, posição do sujeito do inconsciente, do sujeito do desejo diante do Outro.

Trata-se aqui, ao se levar esta questão à prática pedagógica, definir o fenômeno da transferência em que o professor é suposto estar em estado de saber, onde são tecidas suas relações com os outros; ou seja, o aluno primeiramente é levado ao professor e se relaciona com ele pelo seu conhecimento, pelo que ele sabe e pelo que falta ao aluno saber, criando-se desta forma vínculos ao saber, ou de outra forma, estruturando-se pela complementação da falta: falta ao aluno um saber dominado por um Outro. Ao professor o aluno supõe um saber que faz desejar. O mesmo ocorre na análise, onde ao analista se supõe o saber sobre o inconsciente para que a transferência se instale.

Para Lacan, o saber tem limites, não é um saber integral como pensam a pedagogia tradicional e a psicologia. Lacan elabora uma concepção de saber como “não-todo”, isto é, sempre irá faltar um pedaço, será incompleto. Neste ponto podemos encontrar uma ressonância com as teorias de Paulo Freire no que diz respeito ao sujeito da educação, pois ele apontava para a incompletude do ser, para um modo de educar que aceitava a falta. Como o saber elaborado por Jacques Lacan. Cada criança, cada professor terá que tecer o saber a partir da linguagem e da fala (Mrech, 1999).

Aqui neste ponto se faz necessário fazermos uma diferença entre saber e conhecimento. Enquanto o saber é da ordem da elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito, o conhecimento é apenas um contexto inicial instituído a partir da informação onde o saber que deveria ser uma construção do sujeito passa a ser transformado em um aprender a aprender o saber do outro.

Isto porque há a crença em alguns educadores de que o professor transmite um saber integral quando ensina seu aluno, e este teria apenas que aprender a aprender o saber que lhe foi ensinado. No entanto, o saber que os professores sabem e querem transmitir ao aluno não é o mesmo que o aluno necessita elaborar para aprender a aprender. Para a psicanálise, o saber é sempre uma elaboração individual do sujeito. Algo que ele tem que tecer, algo que ele precisa dar conta, uma esfinge que precisa ser decifrada por cada um.

Para a psicanálise há uma diferença entre o transmitir e o informar, sendo que a marca desta diferença se estabelece pelo saber. Enquanto o informar refere-se à veiculação e ao acúmulo de dados, o transmitir remete a um outro circuito maior, em que é preciso que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado, é preciso que se estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado. Isto certamente facilita a aprendizagem.

Diferente do analista o professor entra com o seu ser na relação com o aluno. A figura do professor produz efeitos sobre os quais ele não tem nenhum controle. Além disso, o professor é um sujeito marcado por seus desejos inconscientes. A transferência ocorre quando o desejo de saber do aluno se aferra a pessoa do professor. Atribuindo ao professor um sentido especial. O aluno passa a escuta-lo a partir desse lugar situado em seu desejo. Nada disto tem haver com a pessoa do professor.

Os pais são os primeiros objetos de amor da criança que posteriormente será transferido para os professores. O professor é, portanto objeto da transferência do aluno. É uma posição difícil, a medida em que o que professor representa para o aluno nada tem haver com o que realmente ele é. Prova disto é que o mesmo professor é venerado por um aluno e odiado por outro.

Portanto, os educadores ocupam um lugar no discurso diferente do analista. O que o distingue do psicanalista, é exatamente a posição que toma frente à demanda de amor dos alunos. Como já foi visto, na relação professor e aluno há a possibilidade de se moverem duas leis; uma vinculada pela função paterna que barra o desejo do Outro e que interdita e castra o Outro, e a outra lei da pura interdição, que sustenta o sujeito

desejante, mas o tiraniza, exigindo que trabalhe e deixe seu próprio desejo para depois. Para Freud (1996[1910]), os mestres deveriam ocupar-se mais em sustentar o aluno a partir do lugar da função paterna, representando a lei para o aluno. E não, sendo a própria lei.

Pela relação de transferência que se estabelece na prática entre professor e aluno, acabam por existir duas opções: ou o professor trata o aluno como objeto e se coloca no lugar daquele que tudo sabe, é a própria lei, ou o professor passa a perceber o aluno como sendo um sujeito pulsional que deseja e se coloca no lugar daquele que oferece recursos para que o aluno construa seu próprio saber, sendo um representante da lei.

A primeira opção trata de uma prática educacional centrada no professor, enquanto que a segunda, em contra partida, tem sua prática focalizada no sujeito aluno, ou seja, trabalha-se com a subjetivação e particularidades de cada criança, isso considerando que a posição ocupada em sala de aula não depende unicamente de uma questão estratégica, mas também do que é subjetivo.

Quando uma prática educacional se encontra centrada no professor, constantemente ela se apóia na relação técnica na condição do primeiro dizer ao segundo o que este precisa fazer a cada instante. Situações que deveriam pertencer ao próprio aluno e não a um personagem exterior. Além deste modo não promover a criatividade nem estimular o pensamento crítico, o aluno acaba por se ver através do julgamento do Outro e do temor de não ser aceito. Seus desejos ficam escondidos e não se manifestam dando lugar aos desejos dos Outros, principalmente, no caso das crianças, daqueles pertencentes aos desejos dos pais.

A proposta do educador Paulo Freire, no entanto, é de uma educação cujo fim não está em si mesmo, mas de perceber que cada aluno tem algo que lhe é particular. Ao se pensar numa prática que se quer promover a construção do saber pelo próprio aluno, é preciso que se perceba que o sujeito, a criança, está em outro lugar, distinto de tudo que se escreve e fala sobre ele. É preciso dar-lhe a palavra, o espaço para que a criança diga quem é e como pode aprender. Enfim, dar-lhe a possibilidade de construção do seu próprio saber, a oportunidade da possibilidade do erro.

Na relação do professor com o aluno, cabe ao professor não sustentar a formação de um ideal do eu para o aluno, que presentifica a relação e estabelece um sentido. Já que ninguém ensina nada para ninguém como também ninguém aprende sozinho. O professor é investido pelo desejo do aluno, este desejo transfere poder e sentido ao professor que deverá ser esvaziado. Saber lidar com este poder que lhe é atribuído pela transferência faz toda diferença na relação que se estabelece entre professor e aluno.

Quando o educador Paulo Freire descreve a concepção bancária da educação, que o leitor encontrará no segundo capítulo de nossa pesquisa, está ele nos chamando a atenção para a utilização do saber como arma do poder e da opressão, crítica central de Lacan ao que ele denominou como sendo o discurso universitário. A verdade é que o professor transmite e reforça a verdade capitalista, quando sustenta uma verdade absoluta. Este ponto é de grande importância no meio escolar, pois presenciamos muitas vezes professores que tiranizam seus alunos impedindo-os de construir qualquer saber. Encarnam em presença e em ausência o próprio 'Deus', ou muitas das vezes o 'diabo'.

Nas reuniões pedagógicas podemos verificar que alguns desses professores têm verdadeiro prazer em exibir sua grande força e poder, ao relatarem que vários alunos não estão conseguindo aprender a disciplina por eles lecionada. O pior é que este ainda é um padrão de comportamento aceito pelos educadores. Ao aluno é dada toda a responsabilidade pela não aprendizagem. O professor é o que sabe e o aluno é o que não consegue aprender. O que por sua vez produz sujeitos intelectualmente inibidos como podemos comprovar na clínica com crianças com as ditas dificuldades de aprendizagem.

A educação enquanto lugar do saber e da verdade não transmite nada. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 1987[1970], p.77). É na dialógicidade - uma aposta na palavra - como ferramenta e arma de libertação que os seres se formam, se constroem. Paulo Freire propõe uma concepção de educação que pense sobre si mesmo. Ele aposta na palavra, no diálogo do homem consigo mesmo e com a cultura. Mas Paulo Freire não era um psicanalista, ele era um educador e como tal acreditava na luta por

um mundo mais justo e que a educação seria uma das armas mais importantes desta luta. Porém em sua teoria e práxis, mostra como é possível levar em conta o sujeito do desejo.

O lugar de aprendizagem deverá constituir um lugar de incômodos e não de certezas. Deve-se priorizar um discurso que faça da falta um lugar de busca da verdade. A confirmação da transferência na relação professor e aluno é a presença do amor. Não se trata de ser um professor que tudo aceita do aluno, não se educa sendo só bonzinho é preciso ser um representante da lei. Onde o professor deverá funcionar como um interlocutor do amor de transferência, do amor ao saber.

Podemos perfeitamente afirmar que em todas as nossas relações existe a presença da transferência. E que tanto o mestre quanto o analista ocupam posição semelhante para a criança. O que difere a transferência analítica da transferência na educação é que o analista opera sobre a transferência. O professor leva em conta o sujeito do desejo, permite a emergência da transferência, porém não opera sobre ela.

No entanto, o professor também é afetado pela transferência, mas isto nada tem haver com a idéia de transferência que encontramos no meio escolar que se refere a uma repetição mecânica de comportamentos. Não é este tipo de transferência que tratamos aqui, mas da função e campo da fala, como já foi visto. Para Lacan (1986[1953-1954], p. 275) “a palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego”. A palavra tem uma função criadora que não se restringe, que não se esgota e que poderíamos acrescentar que não se repete apenas por meio de palavras.

A psicanálise, na teoria e na prática, busca a verdade do desejo humano, e quem busca a verdade se compromete com a liberdade: a essência da verdade está na liberdade. Uma liberdade determinada pelo significante, Elizabeth Roudinesco cita Foucault (ROUDINESCO, 1998, p.709):

A novidade foi a seguinte: descobrimos que a filosofia e as ciências humanas viviam numa concepção muito tradicional do sujeito humano, e que não bastava dizer, ora, com uma, que o sujeito era radicalmente livre, ora, com as outras, que era determinado pelas condições sociais. Descobrimos que era preciso procurar libertar tudo o que se escondia por trás do emprego aparentemente simples do pronome ‘eu’. O sujeito: uma coisa complexa, frágil, da qual é difícil falar, e sem a qual não podemos falar.

É a passagem de uma filosofia da liberdade subjetiva para uma concepção estrutural do sujeito, como ressalta a autora. Uma liberdade determinada pelo significante. Em outras palavras, de funções da fala as quais o sujeito não tem controle.

Freud criticava a repressão moral sob a educação das crianças. A repressão à liberdade de pensar das crianças, ou o excesso de repressão como ele costuma dizer. Onde pensar e fazer tinham o mesmo sentido. Em 1912, ele faz uma recomendação aos médicos que exercem a psicanálise que não abusem da função educativa, delimitando o seu campo de atuação. Ao mesmo tempo, neste mesmo texto, faz uma advertência aos educadores para não modelarem suas crianças de acordo com os seus ideais, já que as crianças são seres em estruturação, em formação. Uma educação normatizante e repressora fica preza a um ideal que não produz saber.

O que se aprende na transferência, no entanto, não se esquece. Neste caso, o sentido do verbo aprender, passa a ser o de possuidor da verdade: trata-se de aprender algo da verdade do aprendiz. Em psicanálise, nunca se pode saber o que se vai transmitir, o que se vai aprender, ou até mesmo se haverá ou não transmissão, pois, o significante é o que supõe um sujeito. Mas é no “a menos” de cada traço que o significante emerge com seu apelo “a mais um” significante. A cadeia de significantes exige, que algo falhe, que seja furado, vazado, para que haja transmissão. Entendemos como significante “o elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, a sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (ROUDINESCO, 1998, p.708).

A transmissão da psicanálise só poderá ocorrer por meio do discurso. Como já foi dito, é necessário que o agente da transmissão se coloque em posição de agente de um discurso que se efetua sob a barra do recalque. O saber da psicanálise é conceituado por Lacan como um saber faltoso, não-todo. O que se opera da estrutura em psicanálise, diz respeito à verdade, que está em jogo em toda produção e transmissão do saber. O que está em questão para a psicanálise é o sujeito do inconsciente e sua relação com o desejo.

Abrindo suas críticas à Moral sexual civilizada (FREUD, 1996[1908]), Freud defendia a idéia de que as neuroses poderiam ser prevenidas com uma educação menos repressora. O que mais tarde ele irá mudar. Afirmava que a profilaxia das

neuroses estava nas mãos de uma educação iluminada pela psicanálise. Havia em Freud uma esperança de se reformular a educação a partir do educador, sob a influência da psicanálise. Nesta época Freud pensava que era possível prevenir as neuroses tratando aqueles que educam as crianças, o que seria mais proveitoso do que tratar a própria criança, já que psicanálise não é um conjunto de técnicas, mas uma ética da verdade, que só se aprende experimentando-a. Caberia aos educadores formular sua práxis baseada nesta ética.

No texto *O mal estar da civilização* (FREUD, 1996[1929-1930], p.117), ao falar sobre os esforços da civilização em estabelecer limites entre as exigências de satisfação pulsional, principalmente no que toca os impulsos agressivos e as relações com o social, Freud afirma que:

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

Neste comentário, Freud esboça a preocupação da civilização em manter o controle das pulsões agressivas, mesmo afirmando, em seguida, que estas são extremamente necessárias à luta e a competição. Uma crença de que todos são a princípio bons.

Freud (FREUD, id, p.73) denuncia a busca do que ele chamou de um sentimento ‘oceânico’, ou seja, a crença na satisfação plena, na felicidade infinita. Na educação encontramos o desejo, como denunciou Freud, de através de coerção e repressão da pulsão por meios externos, formar cidadãos capazes de controlar suas pulsões e se submeterem às imposições e privações necessárias ao cumprimento de regras e deveres sociais e morais. Mas de certo não obteve grande sucesso. Já que não levam em consideração as tendências destrutivas do homem.

A presença da hostilidade, como Freud demonstrou em 1920 com o conceito de pulsão de morte. Ou seja, “forças discordantes, embora geralmente combinadas, de Eros e Tanatos”, afirmando que “a hostilidade muito mais que a libido, está na base dos

laços sociais” (Pollo, 2000, p.65). A criança não é portadora apenas de docilidade, amor e ingenuidade. As descobertas freudianas apontam para a presença da sexualidade infantil e da dualidade pulsional.

No entanto Freud promove uma revolução na concepção da infância, que por muito tempo permaneceu sem nenhuma expressão. Com suas descobertas a infância passa a ter uma grande importância, pois as neuroses têm seu início já na infância. Como demonstrou com o caso do pequeno Hans (FREUD, 1996[1908]), a primeira criança a ser analisada. Hans foi analisado por seu pai, com a supervisão de Freud. Hans tinha cinco anos e apresentava uma fobia, medo de cavalos, ou melhor, medo que os cavalos mordam. Neste caso Freud confirmou sua teoria sobre as especulações das crianças sobre seus órgãos infantis por meio da masturbação, privilegiando o autoerotismo, ou seja, a capacidade do próprio corpo constituir-se em objeto de satisfação sexual. E mais confirma a importância da curiosidade infantil e sua relação com a pesquisa intelectual.

Quando uma criança levanta questões sobre sua origem, está sim, apontando para o desejo do Outro, o desejo de seus pais. Ao mesmo tempo sobre o lugar que ocupa no desejo deles.

A tarefa da educação é ensinar a criança a controlar suas pulsões, não há como educá-la sem inibir, sem proibir. Sendo que o que causa o desejo é justamente a proibição. No entanto, a repressão culmina no recalque, o qual sabemos se opõe à sublimação, portanto, tornando-se inutilizável para a cultura. A civilização é formada a partir do recalque, mas o excesso de repressão é o que Freud apontou como sendo exatamente o que ameaça a sobrevivência dos grupos.

Trata-se de encontrar o momento de proibir, assim como quanto, em que hora e por que meios, como mostrou Freud com a psicanálise, a pulsão não é educável. É interessante que ele faz uma projeção do que seriam as maiores dificuldades do ato de educar, não se reduzindo ao campo do imaginário, quando se responsabiliza apenas a diferença econômica, social, cultural de etnias e de raças, como fator causal das dificuldades de aprendizagem, da indisciplina e do interesse pelo saber. Mas demonstrando como educar se localiza no campo das pulsões. Neste sentido, “a educação é um processo de desenvolvimento e de maturação inscrito parcialmente no



patrimônio genético da criança, o qual é produto da história da humanidade” (Millot, 1987, p.11).

Podemos afirmar, portanto, que há um saber psicanalítico sobre a educação. A psicanálise de Freud privilegia um lugar na educação para a criança onde esta deverá ser respeitada, onde sua palavra deverá valer. Isto se produz onde se dimensiona a ética da verdade. Onde a palavra faz falar o sujeito. Neste sentido trata-se de aceitar uma concepção de educação dentro de uma perspectiva pulsional.

Já vimos que o saber psicanalítico trata da singularidade do sujeito, sua história, seu passado. Sendo necessário um saber que seja enigmático, para que a análise ocorra. Não há um saber absoluto, há uma busca pela verdade do sujeito. Em psicanálise é desse não saber que se trata.

Na diminuição dos rigores da moral, seria possível uma sociedade que percebesse a infância como um momento de intensa pesquisa e produção cultural?

### **3.2 Os Destinos da Pulsão e a Educação**

Para Freud (1996[1905]), a origem do saber é sempre sexual. Segundo ele, a criança quer saber, é um investigador incansável, tem gosto pelas coisas sexuais. O sexual em Freud, não é o mesmo que o ato sexual é muito mais amplo. A teoria sexual de Freud ultrapassa a questão de que sexualidade infantil é um momento da evolução de uma possível maturidade do ser humano em seus primeiros anos de vida, para abranger todo o âmbito da sexualidade humana (GARCIA-ROZA, 1995, p.32). É desse infantil que trata sempre a psicanálise, já que para Freud a neurose é sempre infantil e sexual e sua eclosão embota o sujeito quanto ao saber.

No texto dos Três Ensaio sobre Sexualidade (1996[1905]), ele fala da pulsão<sup>6</sup> de saber. Se a pulsão busca satisfação, um dos seus alvos é o saber. Sendo a pulsão sexual, todo saber está ligado à sexualidade. As primeiras indagações são sobre a sexualidade, interesse que posteriormente, converte-se em amor ao conhecimento. O

---

<sup>6</sup>“A pulsão sexual é a força psíquica que encarna no interior do indivíduo aquilo que o supera e que pode obrigá-lo a menosprezar os interesses de sua conservação” (Millot, 1987, p.82).

recalque gera uma inibição intelectual que se perpetua por toda a vida adulta. Neste ensaio, Freud (id, id,p.183),faz uma afirmação interessante, sobre a pulsão de saber:

Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência, entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual (sic), entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertada por eles.

Este período ao qual se refere Freud é recalcado, trata-se da amnésia infantil. Ou seja, na infância a capacidade da criança em receber e produzir impressões é muito grande. Elas são capazes de exprimirem seus sentimentos e suas emoções. No entanto, ao crescerem, não se lembram disto. Mas o que foi esquecido deixa profundos traços em suas mentes e têm efeito determinante sobre o seu desenvolvimento.

A vida sexual está presente desde o início da vida do sujeito e sua vida sexual adulta só poderá ser satisfatória se tiver sido separada da sexualidade precoce da infância por meio dessa amnésia. Por outro lado, a primeira escolha do objeto que ocorre nessa fase determina a segunda que ocorre na puberdade. Isto nos permiti entender porque a criança mesmo pequena pode ser analisada. O período que marca a diferença entre a infância e a puberdade é chamada de latência.

O que funda o inconsciente é a experiência vivida entre o sujeito e o Outro. Sabemos que o sujeito da psicanálise se constitui a partir do Outro, a partir dos significantes vindos do Outro. A incidência do Outro na subjetividade permite o diagnóstico estrutural do sujeito, a ser desvelado na transferência dirigida ao analista, durante a análise.

Quando nasce o bebê para sobreviver precisa de um Outro que o diga vivo, a subjetividade é dada pelo Outro. O sujeito, portanto não se desenvolve, mas se constitui por meio de duas operações lógicas: o *For-Da* e a castração. É o Outro que o impulsiona, que o sustenta. É a partir do corpo do Outro que poderá reconhecer seu próprio corpo. Geralmente a mãe é o primeiro objeto de amor da criança para ambos os sexos. Através dessa identificação, cristaliza-se uma identidade e a criança fica

alienada ao Outro. Até poder deste outro se separar, ocasionado pela presença e ausência da mãe, esse ir e vir da mãe, que para cada sujeito é vivido de forma singular: o *For-Da*.

É pela percepção de que algo é falho, é faltoso que a castração ocorrerá. A castração é a operação que ingressa o sujeito no fracasso em significar o gozo. O gozo pode ser entendido como, afirma Elizabeth Roudinesco, ao citar Lacan (ROUDINESCO, 1998, P.300):

Lacan estabelece uma distinção essencial entre o prazer e o gozo, residindo este na tentativa permanente de ultrapassar os limites do princípio de prazer. Esse movimento, ligado à busca da coisa perdida que falta no lugar do Outro, é causa de sofrimento; mas tal sofrimento nunca erradica por completo a busca do gozo.

È a partir desse momento que a criança terá ou não acesso à ordem da linguagem, à lei do pai. Pai este que não é o mesmo que o pai biológico, mas àquele que foi nomeado pelo desejo da mãe, seja ele biológico, ou não. O Nome do Pai é sim, um significante, é uma função, portanto pode ser exercido por um tio, um avô um namorado da mãe. Alguém que a ponte para a mãe e para a criança para a falta. E que a mãe por buscar no Outro algo que falta, aponta para a sua própria falta a ser. A criança passa, então, a ver o mundo como o dos que tem e dos que não tem o falo.

Se a mãe, no entanto não reconhece a figura paterna, a criança não poderá entrar neste circuito ela irá recusar a lei e permanecerá no imaginário da completude com a mãe. Somente quando a mãe e a criança aceitam a lei paterna, esta poderá se identificar com o pai como o detentor do falo, colocando o falo no seu devido lugar, lugar de objeto desejado pela mãe e diferenciado da criança, efetuando assim a castração simbólica. Aceitando a castração a criança passa a fazer parte da tríade familiar e encontra seu lugar, ultrapassando a relação dual e podendo, portanto, ter acesso a seu próprio desejo, tornado-se um sujeito distinto dos pais, adquire subjetividade e entra no mundo da cultura, da linguagem e da civilização.

A lei paterna é então a possibilidade da entrada da criança no mundo da linguagem e da civilização. É a garantia de significação do sujeito, mas eminentemente suma garantia simbólica, garantia do desejo, desejo de saber sobre a falta do Outro. A

psicanálise defende a ética do um a um, pautada pelo desejo, cuja falta que como vimos é estrutural e constituinte do sujeito faz objeção a qualquer tipo de universalidade e nisto se diferencia da pedagogia clássica.

A partir do conceito de castração Freud desenvolve sua teoria sobre o desejo de saber. Em 1907, Freud vai afirmar que o primeiro problema da criança é quanto à diferença entre os sexos e somente depois ela irá se interrogar sobre a origem dos bebês. Porém em 1908 ele muda esta afirmação ao perceber que primeiro ela se interroga a origem dos bebês; e já em 1923 ele volta a afirmar que a curiosidade pela diferença sexual é o que ocorre primeiro; e em 1925 ele irá dizer que enquanto para algumas crianças o interesse sexual é despertado pela diferença entre os sexos, para outras é a origem delas o que chamaria a atenção. Mas em todas o tema da concepção é a fonte das teorias sexuais infantis.

Elizabeth Roudinesco cita Freud ao dizer (ROUDINESCO, 1998, p.772):

Ao mostrar que as atividades infantis(...)são fontes de prazer e de auto-erotismo, Freud destrói o velho mito do “paraíso dos amores infantis”. Antes dos quatro anos, a criança é um ser de gozo, cruel, inteligente e bárbaro, que se entrega a toda sorte de experiências sexuais, às quais renunciará ao se transformar num adulto. No que concerne a esse aspecto, a sexualidade infantil não conhece lei nem proibição, e leva em conta, para se satisfazer, todos os objetos e todos os alvos possíveis.

O que Freud postula é o encontro da criança com o sexual. É a partir de um conjunto de fantasias que têm seu fundamento no complexo de Édipo, que a criança construirá uma versão imaginária dos laços que a une aos seus pais: eis o romance familiar; que cabe a análise encontrar o que ele vela, já que se encontra recalcado.

No entanto, a criança em sua incansável investigação nunca pergunta o que realmente ela gostaria de saber: de onde vêm os bebês? Assim como também não se satisfazem com as explicações científicas e constroem suas próprias teorias sexuais (FREUD, 1996[1937]), daí pensarmos a educação como impossível já que a criança não pergunta o que quer perguntar, não se satisfaz com explicações científicas: aponta, portanto para a própria falta de saber sobre o gozo e a impossibilidade de educar. Assim sendo o que realmente lhes interessa é o desejo do pai pela mãe, pelo feminino. A criança não se cansa de perguntar, pois pensar e fazer tem o mesmo

sentido. O saber traz uma satisfação pulsional, derivada da pulsão escópica e, portanto um modo de gozo.

Um dos destinos possíveis da pulsão é a sublimação, isto é, o deslocamento da pulsão para fins não sexuais. A pulsão encontra satisfação fugindo ao destino do recalque, sendo sublimada, desde a origem, em curiosidade. Sendo capaz de se satisfazer em atividades socialmente valorizadas. Mas a libido (energia que empurra a pulsão) continua a ser sexual. A produção científica encontra suas forças aqui, na sublimação. O impulso de saber escapa a atividade sexual recalçada e é substituída pela pesquisa compulsiva e o desenvolvimento intelectual.

Há ainda fora a sublimação dois outros caminhos para a pulsão na tentativa de dar conta da falta de resposta às questões impostas pela curiosidade sexual. O primeiro seria a inibição neurótica, onde a atividade intelectual poderá ficar limitada, ficando inibida. No outro caminho a atividade intelectual resiste ao recalque. No entanto, as atividades de pesquisas sexuais recalçadas emergem do inconsciente sob a forma de uma preocupação intelectual compulsiva.

Não permitir que as crianças perguntem pode ter conseqüências sérias para sua vida intelectual e sexual, já que a pulsão de saber é a mesma pulsão sexual. A inibição neurótica tem seu fundamento aqui, no momento em que a curiosidade sexual permanece inibida, a atividade intelectual poderá ficar limitada. Quanto maior as repressões das pulsões maiores serão os sintomas, pois as pulsões nunca renunciam.

Em Freud o saber está ligado à satisfação da pulsão, ao mesmo tempo em que atende a um desejo de dominação, desejo ao qual o analista renuncia sabendo, através de sua própria análise. Um saber que o analista detém é que os sintomas satisfazem, constituindo-se num sistema onde algo se arranja. Caráter paradoxal que apontou Freud em *Inibições, Sintoma e Angústia* (Freud, 1996[1925]) onde, ao mesmo tempo em que o sintoma é fonte de satisfação, também angustia. O que leva Lacan a dizer: "até certo ponto é sofrer demais que é a única justificativa de nossa intervenção" (Lacan, 1996[1964], p.158). Como o oleiro, o analista constrói um vaso em torno ao vazio. Em psicanálise tenta-se dar conta de uma história; história que vai mostrar o quanto o sujeito é o agente de seus próprios desejos, dores e padecimentos.

Qualquer saber constituído, será sempre um obstáculo para escutar um analisante em particular porque oporá seu próprio código de leitura à singularidade de uma palavra. A experiência do não-saber permitirá a escuta. Um analista não pode prometer a cura, nem a felicidade, nem a harmonia, uma vez que estas se situam além do princípio do prazer. Mas pode prometer aclarar o desejo do sujeito e decifrar o que insiste numa existência.

Para Lacan, a psicanálise é uma ciência do desejo que se desenvolve num campo ético e não ao nível técnico, apesar de se utilizar dele. O eixo central da experiência analítica se dá entre o saber, a verdade e o sujeito do inconsciente. Tudo circula entre um sujeito que atribui ao outro um saber que este não tem, e um sujeito que oferece ao outro dar o que ele não tem. Na análise o sujeito dirige-se ao analista, que ele coloca no lugar de um suposto saber, demandando-lhe um saber que este não tem. Coloca, portanto, o saber no lugar de objeto. O objeto está, então, do lado do Outro e recoberto pelo saber, e sustenta a demanda da transferência.

Ao não responder a demanda, o analista na sua função de causa, faz aparecer o desejo, permitindo que se realize o trabalho da transferência. Ao mesmo tempo, é deslocado do lugar do sujeito suposto saber ocupando o lugar de objeto causa de desejo, sai do campo do Outro, permanecendo nele apenas como falta. Impedindo assim, que o analisante se atrele a sua pessoa, o analista é o que cai da cena, ele interfere, ele está ali, mas é ele que cai. O educador, no entanto provoca a transferência, porém não opera sobre ela. Mas este fenômeno, o da transferência é uma arma de grande valor ao educador que deverá saber como se mover através dela.

Como já foi dito o que provoca a transferência tem a ver com as primeiras relações objetais para cada pessoa, e isto se tratando de crianças ou de adultos, pois o sujeito de que trata é o sujeito do inconsciente, e o inconsciente é atemporal, pois resiste ao tempo. É a partir do Édipo, que a criança começa a se orientar no tempo. Podemos afirmar que primeiro ela se orienta em relação ao eu, depois em relação ao espaço e, a partir daí, ela se orientará no tempo cronológico, mas isso não se refere ao tempo do inconsciente que é subjetivo.

É a partir do complexo de Édipo que o sujeito pode situar-se como homem ou mulher, utilizando-se da referência ao significante falo, que é dada pelo complexo de

Édipo. É também por meio deste complexo que a criança tem acesso à ordem simbólica, como já foi visto. O complexo de Édipo é uma alusão de Freud a tragédia grega escrita por Sófocles, em meados do século I a.C.. Aqui descreveremos a tragédia grega na íntegra como nos relata Freud (1969[1900], p.506), dada a sua importância para a nossa pesquisa:

Édipo, filho de Jocasta e de Laio, rei de Tebas, foi abandonado ao nascer sobre o monte Citerón, pois um oráculo profetiza que a criança, ainda por nascer, assassinaria o próprio pai. Recolhido por alguns pastores, Édipo foi lavado ao rei Corinto, que o educou como a um príncipe. Desejoso de conhecer sua verdadeira origem, consultou um oráculo, que o aconselhou a não voltar à sua pátria, porque estava destinado a matar seu pai e casar-se com sua mãe. Acreditando que sua pátria fosse Corinto, afastou-se daquela cidade, mas no caminho encontrou-se com o rei Laio e o matou em uma disputa. Chegando às imediações de Tebas, adivinhou o enigma da Esfinge, que fechava o caminho para a cidade, e os tebanos, em agradecimento, coroaram-no rei, concedendo-lhe a mão de Jocasta. Durante muito tempo, reinou digna e pacificamente, engendrando com sua mãe e esposa dois filhos e duas filhas, até que sendo Tebas assolada por uma peste, decidem os Tebanos consultar o oráculo, em busca do remédio. Nesse momento começa a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem a resposta na qual o oráculo declara que a peste cessará no momento em que o matador de Lion for expulso do território nacional. A ação da tragédia se constitui exclusivamente no descobrimento paulatino, e retardado com suprema arte[...], de que Édipo é o assassino de Laio e ao mesmo tempo seu filho e de Jocasta. Horrorizado diante dos crimes que, sem saber, cometera, Édipo arranca os próprios olhos e foge de sua pátria. A predição do oráculo cumpriu-se.

Freud postulou ser o complexo de Édipo um conceito universal quanto à universalidade da proibição do incesto. No complexo de Édipo os meninos concentram seu desejo sexual na mãe e desenvolvem impulsos hostis contra o pai, o que irá desaparecer com o complexo de castração quando o menino encontra no pai um obstáculo para a satisfação de seus desejos incestuosos. Identifica-se com a figura do pai, o que mais tarde irá favorecer o encontro com o outro sexo, e se desliga da mãe. Na menina isto é um pouco mais complicado, pois o primeiro objeto de amor tanto na menina quanto no menino é a mãe. Portanto, a menina deverá ingressar no complexo de Édipo a partir da descoberta da castração na mãe e da inveja do pênis, se aliando ao pai no intuito de receber dele o falo por meio de um filho.

Podemos inferir que o essencial do processo educativo depende do complexo de Édipo na medida em que o educador deverá favorecer o acesso da criança à civilização, ou seja, a sua integração a ordem simbólica. Mas a medida em que a boa ou má saída do complexo de Édipo é algo que diz respeito à subjetividade de cada um,

o sucesso ou o fracasso da educação não é uma escolha do educador ou uma variável sobre a qual ele possa ter controle. O processo civilizatório vai em sentido contrário ao da pulsão.

No processo de desenvolvimento a criança abre mão de muitas coisas para manter o amor daqueles que ocupam um lugar de grande importância para ela e dos quais ela precisa intensamente. Catherine Millot faz referência a esta etapa (Millot, 1987, p.17):

Ao investimento primário do Eu corresponde o sentimento de onipotência da criança, que se vê atingida duramente pela experiência vivida, pelas comparações que é obrigada a fazer, pelas críticas dos pais e educadores. O complexo de castração, enfim desaloja a criança dessa posição. Se o Eu não pode mais almejar a perfeição em virtude da qual se ofereceria como objeto de satisfação para a libido. O sujeito formará para substituí-lo, um ideal através do qual vai tentar reencontrar a perfeição narcísica primária.

Este ideal do eu funciona de maneira imperativa: o supereu. Como conceitua Freud o supereu é o herdeiro do complexo de Édipo, é na latência que esse supereu ganha consistência. Deste modo será a partir deste jogo de transformações da pulsão objetal e da pulsão narcísica que a criança irá se identificar com traços daquelas pessoas que por ela são investidas de energia pulsional. Os primeiros objetos de investimento da criança são os pais, mas este investimento será transferido para o professor, durante o período de latência, que é um período intermediário entre as pulsões auto-eróticas (voltadas para o eu) e as pulsões alo-eróticas (voltadas para o objeto).

O período de latência deverá interessar extremamente aos educadores, pois é um período em que a pulsão escópica é sublimada em ver o mundo, conhecer idéias, em desejo de saber, que leva o sujeito à entrada na cultura, e ao interesse pelas coisas do social, reforçando o recalque por meio da amnésia infantil. É um tempo que marca a diferença entre a infância e a adolescência, portanto um tempo entre a sexualidade infantil e o encontro com o real do sexo. Demarca um terreno de grande importância no desenvolvimento da sexualidade e da individuação do sujeito enquanto sujeito do desejo.



Um tempo entre a aquisição de conhecimento, que amplia o saber da consciência e a amnésia infantil. Garante o saber do inconsciente como um saber para sempre perdido. Porém coloca a consciência a seu serviço na busca pelo saber não sabido. Se por um lado é um tempo onde a sexualidade não avança, pois trata de um período de recalçamento, por outro lado é um tempo de grande importância onde o sujeito terá que dar conta das impossibilidades que encontrou até o fim da infância.

A amnésia infantil do educador, ou seja, o recalque da sexualidade infantil do próprio educador impede o reconhecimento da sexualidade da criança que educa e por meio de uma educação moral sexual promove a sua repressão. Este tipo de educação foi duramente criticada por Freud no texto *Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna*(FREUD, 1969[1908]).

Em geral as dificuldades de aprendizagem são identificadas neste período, que marca a entrada na criança no Ensino Fundamental. É um momento onde a criança estabelece laços sociais. “Há uma expectativa social em relação à criança dessa faixa etária. Ela já não é mais um objeto do gozo narcísico dos adultos. Ela é o escolar sobre o qual Freud escreveu” ( RIBEIRO, 2003, P.52). É neste momento que a criança irá fazer uma transferência de suposição de saber dos pais para os professores. Esta transferência como já foi visto é uma transferência de trabalho, diferente do analista onde a transferência é a suposição de saber ao inconsciente sob a qual o analista irá operar. Daí a importância da relação entre professor e aluno no que se refere à aprendizagem.

Freud nos chama a atenção para o fato de que esta relação com o professor guarda muito maior importância em nossas vidas do que pode parecer, ao afirmar que nossas atitudes para com os nossos professores já estão estabelecidas muito precocemente, pois estes funcionarão como figuras substitutas dos primeiros objetos de amor e completa (FREUD, 1996[1914]p.249), dizendo:

Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

A aquisição de conhecimentos está totalmente ligada a relação da criança com o professor como nos mostra Freud (id, id, p. 248) ao fazer menção a importância da figura do professor para seus alunos:

Para muitos os caminhos da ciência passavam apenas através de seus professores[...]. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso[...]. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

No comentário acima, Freud nos mostra que nesta relação o que menos importa é a transferência de conhecimento, como também afirma o educador Paulo Freire que estudamos no capítulo dois. A metodologia, os aparatos tecnológicos ficam subjugados à importância da relação de afeto entre professor e aluno, herdada pelo complexo de Édipo como uma espécie de herança.

Esta herança, a que Freud se refere, segundo Lacan, é a identificação sob sua forma primária. É a palavra, a função simbólica, que define o maior ou o menor grau de perfeição, de completude, de aproximação, do imaginário. Esse quê de investimento no outro tem a ver com o que Lacan (1986[1953-54], p.159), chama de estágio do espelho: o eu se forma através da imagem do Outro. E essa identificação prepara a identificação com o semelhante, e, é por se identificar com esse Outro que seu desejo aparece como o desejo do Outro. Ou seja, a criança é capturada pela imagem do Outro e percebe seu desejo nele. O eu compõe-se de um conjunto de imagens que circulam em torno de uma falta, ocorre uma montagem ao redor de um furo real que representa a causa da constituição do narcisismo, já que a relação do sujeito com a pulsão jamais ocorre sem que existam imagens remetidas pelo semelhante (Id, id, p.172).

Para Freud, nenhuma regulação imaginária que seja verdadeiramente eficaz e completa pode se estabelecer, senão pela interferência de outra dimensão, que é o que busca a análise através da dimensão simbólica da palavra. Para ele, há um guia que comanda o sujeito que é o ideal do eu, que é o outro enquanto falante. Como já foi dito, o amor de transferência dá chance ao sujeito de advir como desejo de saber e pode sustentar a existência do saber inconsciente por meio da convocação da subjetividade como desejo.

A transferência, para Lacan, se situa no plano imaginário. Ele busca em Freud, compreender o que é a *Verliebtheit*, o amor. Ele diz que o amor é um fenômeno que passa ao nível do imaginário, e que provoca uma verdadeira subdução do simbólico, uma espécie de anulação, de perturbação da função do ideal do eu.

Cabe ao educador não se posicionar neste lugar de ideal para a criança assim como não querer que a criança adote o seu próprio ideal. Na maioria das vezes esta infelizmente é uma prática comum no meio escolar. O educador projeta na criança seus desejos e seus anseios e espera que ela se adapte a eles. Frase como “aquela criança não responde” é muito comum quando a criança apresenta alguma dificuldade na aprendizagem. Mas não responde a que ou a quem?

A um ideal do Outro. Muitas das vezes obrigadas a realizar um ideal que os próprios professores tiveram que renunciar. O que somente favorece a um distanciamento da criança do seu próprio desejo. Os desejos e fantasias do educador estão presentes no ato de educar, ou seja, a subjetividade do educador tem que ser mais bem compreendida no meio educacional. Tem que se levar em consideração que trata de sujeitos do inconsciente e, portanto, passíveis de erro.

Há uma crença de que o professor sabe tudo e que jamais poderá errar. Crença tanto por parte dos alunos quanto por parte dos próprios professores que exaltam esta crença. Erram mais ainda em não aceitarem o próprio erro. Sem aceitarem que são passíveis de erros são impedidos de aceitarem o erro na criança, este tipo de educação, no entanto tende a ser extremamente prejudicial à criança. O professor que não reconhece sua própria falta de saber compromete a sua relação com a verdade. Esquece que é a busca pela verdade que pode produzir conhecimento.

Paulo Freire (1997[1996], p.67) nos mostra que é “a práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” Ser educador é pensar e repensar a sua prática na busca pela verdade. Como afirma “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987[1970], p.77). Denotando o caráter imperioso da educação em civilizar. O comprometimento do ato de educar deverá ser com a formação de cada sujeito para a vida. Sendo que a ferramenta básica da transmissão é a relação professor e aluno.

Como a educação é um campo de saber voltado para a formação de sujeitos pensantes e para a subjetividade, são de especial importância os efeitos da fala para o sujeito.

Além disso, a educação deverá preparar a criança para a vida fora dos muros da escola. Em nossa prática na escola quando os conteúdos ministrados pelos professores têm pouca importância para as crianças estas demonstram nenhum ou pouco interesse por eles. No entanto aqueles professores que conseguem levar o aluno a perceber a importância do conteúdo em sua vida diária facilita o processo de raciocínio e o interesse da criança. Mas tudo isso só ocorre quando o professor permite ao aluno ser parte efetiva no processo de aprendizagem, ou seja, o foco na aprendizagem deixa de ser o conteúdo, passa a ser o aluno e sua relação com o professor.

A psicanálise por se tratar de um campo de saber voltado para o inconsciente e para a subjetividade faz com que a interlocução com outras ciências ou, a aplicação da psicanálise em um campo não médico, seja perfeitamente concebível, como é o caso da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos apresentados em nossa pesquisa foram construídos sob a ética da psicanálise que gira entorno do sujeito do inconsciente. Neles questionamos o estatuto ontológico do sujeito do inconsciente e sua relação com o objeto da educação. Esta dissertação abriu espaço, portanto, para a discussão de um tipo de educação que se articula em torno da falta, que constitui o sujeito, e que é intrínseco ao ser humano. Vimos por meio das construções teóricas do educador Paulo Freire que a educação pautada na palavra do sujeito produz conhecimento. E mais, que ela é possível como inúmeros educadores que apostam neste caminho podem comprovar.

A especificidade da psicanálise e da educação foi posta em relevo na tentativa de dá uma abertura e abrangência às questões conceituais e técnicas abordadas nesta pesquisa. Permitindo, portanto uma reflexão sobre o papel da formação do educador da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pautada pelas construções teóricas de Sigmund Freud e Jacques Lacan sobre a psicanálise.

Diferenciar o lugar do analista do lugar que ocupa no discurso aquele que ensina foi extremamente importante para que não caíssemos no erro de uma mistura de posições que são extremamente diferentes. No entanto elucidarmos o conceito da transferência como um fenômeno presente tanto na relação entre analista e analisante quanto na relação educador e educando, e demonstramos como nesta relação se constroem os laços necessários para a aprendizagem, foram à base de todo o processo.

Em outras palavras o sujeito da psicanálise é o mesmo da educação que aposta Paulo Freire, no entanto o tipo de educação pautada na objetividade da ciência exclui o sujeito do inconsciente e não produz a verdade e, é o mesmo sujeito da filosofia de Descartes, da matemática, da física e da pedagogia clássica que impedem o surgimento de sujeitos do desejo, pois apontam para uma verdade absoluta onde o máximo que produzem são sujeitos repetidores de modelos ideais narcísicos. Onde o professor dita o que o aluno deve aprender. Onde a resposta já está pronta antes da pergunta a ser feita. Onde as crianças são medidas por escalas de coeficientes de

inteligência e a confirmação de que o discurso capitalista invade as mais variadas áreas de saber. Nossa pesquisa é uma crítica a este tipo de educação. É do lugar de psicanalista que nos questionamos sobre o que acontece com as crianças que não conseguem aprender.

A luz da psicanálise e das construções teóricas do educador Paulo Freire situamos a relação transferencial entre professor e aluno como o ponto de interlocução entre psicanálise e educação. Em nossa prática em consultório tratando de crianças que apresentam as ditas dificuldades de aprendizagem, e em escolas do Ensino Fundamental por meio de um projeto desenvolvido em escolas do município onde desenvolvemos o projeto, e da nossa prática em sala de aula com alunas do Curso Normal Superior nos foi possível melhor compreendermos que uma educação que aceite a falta e a castração não foraclui o sujeito, pois se propõe a lidar com a verdade não-toda, como é defendido pela psicanálise,

Mas na medida em que a educação é uma ciência humana que implica numa práxis que permite o laço social opera com a transferência. Cabendo ao educador apreender as responsabilidades que esta prática traz. São sujeitos que ajudamos a formar e temos que nos comprometer com isto, já que o professor entra com o seu ser na relação com o aluno.

A psicanálise pode permitir ao educador pensar a sua ética, reconhecendo as implicações e repercussões de sua presença e de seus ensinamentos para os seus alunos. Renunciando a uma prática repressora que não permite a função criativa da palavra, seus tropeços, seus enganos.

Ao educador cabe não abrir mão de suas certezas já que são elas que produzem o seu desejo. Mas a partir da transferência levar o aluno a produzir um conhecimento do qual tome posse verdadeiramente e assim produza saberes verdadeiros. Aprender tem sempre haver com a relação entre duas pessoas. É com o professor que o aluno aprende. Quem aprende aprende com alguém. Quem aprende aprende alguma coisa. Porém a aprendizagem começa muito antes da criança entrar para a escola, com os pais. A relação de transferência com os professores será marcada por esta relação anterior com os pais e, portanto já está determinada pelos afetos vividos e reeditados

desta relação. A forma como a criança é conduzida por seus pais com relação à curiosidade infantil é a base para a sua curiosidade intelectual.

Vimos em nossa pesquisa que o saber é sempre sexual já que a pulsão ecopofílica se transforma em pulsão de saber. Por este motivo, há um saber que o sujeito pode não querer saber e este saber é inapreensível, porém não pode ser ignorado como propõe a pedagogia clássica. Sendo este o ponto de maior importância que podemos apreender das teorias psicanalíticas e que ganha relevo especial em nosso estudo com relação às interlocuções possíveis entre a psicanálise e a educação.

Assim como compreender que a criança pode se recusar, a saber. Como um ato de não querer pensar, demonstrando que o saber nem sempre é prazeroso e que há um ponto de perda no encontro com o saber, ou seja, por mais que a criança se esforce para aprender algo dentro dela pode haver algo que seja mais forte que seu eu e que não possibilita que ela aprenda, pelo contrário, pode mesmo se esforçar por não aprender.

Com o avanço da tecnologia, o discurso capitalista tomou conta do meio escolar e a relação entre professor e aluno ficou ofuscada por um modo de educar onde as técnicas têm um lugar de destaque em detrimento do afeto entre aluno e professor. Mas nas construções teóricas do educador Paulo Freire encontramos uma aposta na relação de transferência que se faz entre aluno e professor e por tanto uma aposta na palavra que media esta relação. O educador não pode ceder no seu desejo de transmissão de um saber ao aluno. No entanto, Paulo Freire aceita a falta de saber como pertencente ao processo educacional e nisto se aproxima da psicanálise que aponta para o saber não sabido do inconsciente. Mas Paulo Freire era um educador e como tal acreditava na capacidade de mudar o mundo por meio da educação, era um idealista e como foi visto nisto se afasta da psicanálise.

Nossa pesquisa não teve o intuito de promover uma pedagogia psicanalítica visto que educar e psicanalisar são funções extremamente diferentes. Assemelham-se na impossibilidade apontada por Freud como profissões impossíveis, ao lado da política, no sentido de que apontam para a impossibilidade de um gozo absoluto.

O legado do psicanalista é se comprometer com uma práxis sob a ética da psicanálise, a ética do desejo do inconsciente. Onde o ato psicanalítico não é ação,

mas significativa. E por esta mesma razão o que está implicado é o não saber, diferente da ciência que aponta para o saber totalizante que foraclui o sujeito do desejo. Nosso objetivo foi distinguir o sujeito da psicanálise do sujeito da pedagogia clássica. Ainda que a globalização aponte para a exclusão do sujeito e tente desesperadamente treinar nossas crianças para uma boa adaptação às exigências consumistas da contemporaneidade.

Apesar de verificarmos que as crianças insistem em não se adaptarem denunciando com seu corpo o direito à singularidade do desejo, apresentando sintomas como a hiperatividade, os déficits de atenção, as dificuldades de aprendizagem e a inibição intelectual. Quanto maior a impossibilidade de desejar maiores os sintomas apresentados e maior a dificuldade de apreender. De forma geral o sintoma escolar aponta para algo que tem haver com o lugar que a criança ocupa na fantasia dos pais, pois como vimos ela precisa separar-se do lugar de objeto da mãe para aceder ao seu próprio desejo e entrar no mundo da cultura.

Sob a ética do um a um caminhamos lentamente sobre a transferência na tentativa de dar respostas sobre a pergunta que fizemos no início de nossa dissertação: Haveria na educação a possibilidade de operar sobre um discurso que aceitasse o não-saber, que aceitasse a própria falta de certeza?

Ao final de nossas primeiras pesquisas sobre o tema, a partir de nossas construções, entendemos que uma educação que aceite a falta de saber tanto do lado do aluno quanto do lado do professor, e que baseia sua ética sob um discurso que aponta para a própria falta de saber do sujeito como foi demonstrada por Paulo Freire, não só é possível como dá certo. O professor visto como um mediador entre o aluno e o conhecimento valoriza a criança como a única capaz de dizer porque está ali, porque aprender de uma forma e não de outra. Uma aposta na palavra do aluno denota um modo de educar que permite ao educando construir seu próprio saber. Ponto de confluência com a psicanálise que mostra como o saber todo é vedado ao sujeito do inconsciente pelo recalque. Sendo o sujeito do inconsciente dividido pela linguagem está para sempre barrado.

Diante da incapacidade da pulsão de obter uma satisfação plena a única saída para a criança é a sublimação. No período determinado como período de latência a



criança irá sublimar a pulsão escópica em desejo de saber. Sendo este período extremamente importante para a educação, pois é um período de imersão do sujeito na cultura.

Outro ponto de relevância em nossa pesquisa foi o princípio de que postula Freud em que a sexualidade esta presente desde o início de vida do sujeito. Sendo que antes do período de latência a pulsão é auto-erótica e depois ela será alo-erótica, o que nos faz supor que o período de latência é um período intermediário para a vida sexual adulta. A pulsão de saber conduz a pesquisa sexual, destinos para a investigação infantil. Investigação sobre o sexo, sobre o casal, sobre a sua origem.

Para não deparar com o horror da castração na mãe a criança inicia sua pesquisa sexual. Mas pode ocorrer que algumas crianças para não se interrogarem sobre a castração da mãe inibem sua curiosidade ao pensar. Ou respondem com o seu corpo ao desejo da mãe de completude e, portanto de negação da falta. Isto de certo comprometerá a aprendizagem. Por outro lado é justamente esta falta de resposta sobre o desejo do Outro que se transforma em desejo de saber a partir do complexo de Édipo e que impulsiona a criança no desejo de querer saber.

O que o Outro quer de mim? A esta pergunta o sujeito constrói uma fantasia como resposta. O sintoma é uma tentativa de responder a esta pergunta e se afastar da angústia que se presentifica frente ao desejo desconhecido do Outro. Fantasia que a análise tentará dar conta.

Para finalizar, esperamos com nossa pesquisa ter contribuído para que os leitores possam ajudar as crianças a reconhecer a falta que habita o Outro e que a educação caminhe para um discurso que possibilite ao educando aceder seu próprio desejo como faz os grandes mestres: Sigmund Freud, Jacques Lacan, Paulo Freire.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAREMBLIT, Gregório. **Cinco Lições Sobre a Transferência**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire: para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

CAMACHO, Carlos Mário Paes. **Paulo Freire no contexto populista: Educação e Atualidade Brasileira**. Juiz de Fora: CES/JF, 2001.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez/ Unesco/ MEC, 1998.

DOLTO, Françoise; NASIO, Juan David. **A criança do espelho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999, 152 p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983[1982].

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983[1967].

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982[1979].

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979[1971-1975].

\_\_\_\_\_; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986[1987].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997[1996].

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997[1993].

Freud, Sigmund. **A dinâmica da transferência**. In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1912].

\_\_\_\_\_. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In: Obras completas. Vol. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1909].

## BIBLIOGRAFIA

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAREMBLIT, Gregório. **Cinco Lições Sobre a Transferência**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire: para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BARROS, Elias Mallet da Rocha; SLAVUTSKY, Abrão. **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa; o caos e a nova ciência**. Juiz de Fora: UFJF, 1999.

BERLINCK, Manoel Tosta. **Psicanálise da vida cotidiana**. São Paulo: Escuta, 1988.

CAMACHO, Carlos Mário Paes. **Paulo Freire no contexto populista: Educação e Atualidade Brasileira**. Juiz de Fora: CES/JF, 2001.

COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. MARTIN, E.; MAURI, T. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Dores Anita Freire. **Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

CURINGA – **A criança entre a mãe e a mulher**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise.15/16, abril, 2001.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez/ Unesco/ MEC, 1998.

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

\_\_\_\_\_; NASIO, Juan David. **A criança do espelho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Cortez, 1990.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999, 152 p. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto alegre: ARTMED, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983[1982].

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983[1967].

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982[1979].

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979[1971-1975].

\_\_\_\_\_; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986[1987].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997[1996].

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997[1993].

FREUD, Sigmund. **A dinâmica da transferência**. In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1912].

\_\_\_\_\_. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. In: Obras completas. Vol. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1909].

\_\_\_\_\_. **A interpretação dos sonhos**. In: Obras completas. V. 5. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1900].

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer**. In: Obras completas. V. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1976[1920].

\_\_\_\_\_. **Algumas Conseqüências Psíquicas da Distinção Anatômica Entre os Sexos**. In: Obras Completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1925].

\_\_\_\_\_. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In: Obras completas. Vol.13. Rio de Janeiro: Imago, 1976[1914].

\_\_\_\_\_. **Análise terminável e interminável.** In: Obras completas. V. 5. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1937].

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias sobre Psicanálise.** In: Obras completas. V. 16. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1916-1917[1915-1917]].

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a histeria.** In: Obras completas. V. 2. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1893-1895].

\_\_\_\_\_. **História de uma Neurose Infantil.** In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1918-1914].

\_\_\_\_\_. **Inibição, sintoma e angústia.** In: Obras completas. V. 20. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1926-1925].

\_\_\_\_\_. **Lembranças encobridoras.** In: Obras completas. V. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1899].

\_\_\_\_\_. **Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância.** In: Obras completas. V. 11. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1910].

\_\_\_\_\_. **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna.** In: Obras completas. V. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1908].

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o amor transferencial.** In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1915-1914].

\_\_\_\_\_. **O Futuro de uma Ilusão.** In: Obras completas. V. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1927].

\_\_\_\_\_. **O mal estar da civilização.** In: Obras completas. V. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1930-1929].

\_\_\_\_\_. **Prefácio a Juventude desorientada.** In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1925].

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e telepatia.** In: Obras completas. V. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1914[1921]].

\_\_\_\_\_. **Recomendações aos Médicos que exercem à Psicanálise.** In: Obras completas. V.12. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1912].

\_\_\_\_\_. **Recordar, repetir e elaborar** (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise 2). In: Obras completas. V. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1914].

\_\_\_\_\_. **Romances familiares.** In: Obras completas. V. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1909-1908].

\_\_\_\_\_. **Sobre a psicoterapia.** In: Obras completas. V. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1909-1908].

\_\_\_\_\_. **Sobre as teorias sexuais das crianças.** In: Obras completas. V. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1908].

\_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: Obras completas. V.7. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1905].

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação.** São Paulo: Scipione, 1997.

LACAN, Jacques. **A proposição de 9 de outubro de 1967:** sobre o psicanalista da Escola. Rio de Janeiro: Opção Lacaniana, n. 16, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998].

\_\_\_\_\_. **O seminário,** Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986[1953-1954].

LACAN, Jacques. **O seminário,** Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988[1955-1956].

\_\_\_\_\_. **O seminário,** Livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995[1956-1957].

\_\_\_\_\_. **O seminário,** Livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999[1957-1958].

\_\_\_\_\_. **O seminário,** Livro 8: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992[1960-1961].

\_\_\_\_\_. **O seminário,** Livro 11: os quatro conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995[1964].

\_\_\_\_\_. **O Seminário,** Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992[1969-1970].

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MANNONI, M. **A criança retardada e sua mãe**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campos, 1981.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MILLER, Jacques-Alain. **Percorso de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Ltda, 1983.

PEREIRA, Maria Luiza de Paiva D`ávila. **Da angústia ou de quando indicar análise a uma criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

QUINET, Antônio. **As quatro mais uma condições da análise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

Revista Marraio. Editora Rios Ambiciosos/Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n. 0. Rio de Janeiro, 2003.

Revista Marraio. Editora Rios Ambiciosos/Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n. 5. Rio de Janeiro, 2003.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_, Elizabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SHERMANN, Eliane; POLLO, Vera (Org.). **Comunidade analítica de escola: a opção de Lacan**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 1999.

SOLER, Colette. *La psycanalyse face a la demande scolaire*. **Ornicar?**, n. 26-27, Paris, 1983.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

THAGARD, Paul. **Mente. Introdução à Ciência Cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VÁSQUES, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WERNECK, Hamilton. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Esta obra foi licenciada:

<a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/"></a><br />O trabalho <span xmlns:dct="http://purl.org/dc/terms/" href="http://purl.org/dc/dcmitype/Text" property="dct:title" rel="dct:type">Psicanálise e Educação: possibilidades de interlocução</span> de <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="http://www.cesjf.br/biblioteca/cgi-bin/infoisisnet.exe/pesq?NIVEL=1000" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">cacilda andrade de sá</a> foi licenciado com uma Licença <a rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/">Creative Commons - Atribuição 3.0 Brasil</a>.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)