

O PROCESSO CIVILIZATÓRIO E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES DOS ÂMBITOS FAMILIAR E ESCOLAR

Marcela Zina Penitente de Oliveira Simão

Mestranda em Educação - Formação de professores, Educação Inclusiva e Psicanálise na Universidade Ibirapuera.

marcela.zina@gmail.com

Paula Fontana Fonseca

Dra. em Educação e Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI-IP/FEUSP)

paulafontanafonseca@gmail.com

Resumo

Para a psicanálise educar é fundamentalmente um processo de inserção na cultura posto em marcha na relação com os adultos, sejam eles pais ou professores. Ainda assim, é possível depreender uma função específica e distintiva da escola neste processo, uma vez que nela a criança vivencia conflitos e aprendizagens em um espaço que não é aquele privado de seu lar, marcando uma transição para o mundo público. O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento que através da revisão sistemática de literatura, busca compreender os impactos do ensino remoto implementado na pandemia pela COVID-19 na prática do professor, bem como, na função primordial da escola: a transição entre o mundo privado e o mundo público. Usando como referencial teórico as contribuições da psicanálise e educação para o campo educativo, bem como as proposições de Hannah Arendt em seu trabalho intitulado “A crise na educação”, buscamos a reflexão sobre a diluição da divisão entre o que diz respeito à família e o que é do campo da escola. Por ora, é possível considerar que o imbricamento da experiência escolar e familiar, promovida pelas aulas remotas, convoca a escola a uma reavaliação sobre a forma como exerce sua função nesta nova organização social.

Introdução

O presente artigo, busca compreender o papel da educação na inserção da criança na sociedade, o que perpassa este processo e como a instituição escolar se coloca neste contexto.

A relevância da influência da família (ou cuidadores iniciais) no que diz respeito aos modelos de relacionamento que a criança construirá em outros grupos sociais, entre eles, podemos pensar na escola com seus pares e professores.

Aos adultos, cabe a responsabilidade pela conservação do mundo, a transmissão da tradição e acolhimento da novidade que é uma criança recém-chegada ao mundo humano. Essa missão se inicia no núcleo familiar e passa a ser compartilhada com a escola a partir de seu ingresso na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I.

Este estudo se dá em forma de revisão bibliográfica com o objetivo de verificar viabilidade de sustentar a relevância das intersecções dos âmbitos familiar e escolar para o “processo civilizatório” através da função da educação.

Educação

Para a psicanálise educar é fundamentalmente um processo de inserção na cultura posto em marcha na relação com os adultos, sejam eles pais ou professores (VOLTOLINI, 2011). Ainda assim, é possível depreender uma função específica e distintiva da instituição educativa uma vez que ao ingressar na escola, a criança sai por algumas horas diárias do ambiente protegido de seu lar e passa a experimentar aspectos do mundo público, à parte dos cuidados de seu núcleo familiar. Como podemos observar em Arendt (1958/2000, p.235)

Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo.

Embora o ambiente escolar seja planejado para a presença do público infantil, ofere-

cendo segurança e estímulos específicos, é previsto que a criança vivencie conflitos e aprendizagens que não seriam possíveis no espaço privado de seu lar. Isto, pois ainda que a escola seja um espaço planejado para as crianças, não se exclui o fato de este ser um ambiente onde as necessidades do coletivo se impõem às demandas individuais, como nas palavras de Christian Dunker (2020, p.45) se referindo à escola: “Educação é um empreendimento público, não é uma associação privada de interesses ampliados da família. ”

Lajonquière (1997, p.30) afirma que “Em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência.”. Temos neste ponto de partida a indicação de que educar consiste em apresentar às gerações futuras aquilo que já foi construído pelos antepassados. Ao encontro desta concepção encontramos também as proposições de Hannah Arendt (1958/2000, p. 234)

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação.

O que parece orientar a ambos é a compreensão de que o educar ocorre por meio da relação na qual os adultos se endereçam aos recém-chegados ao mundo, propiciando o processo de humanização, que se dá quando estes adentram a uma tradição que os precedia.

1.1. A AUTORIDADE

Arendt (1958/2000, p.223) afirma que na crise está a oportunidade de “(...) explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. É sobre a premissa de que todo ser vivo nasce sendo parte de um ecossistema e a natalidade sim-

boliza o nascimento de cada indivíduo para o mundo, ou seja, sua entrada na cultura, que a autora desenvolve a reflexão sobre o papel da Educação.

Em outras palavras, o nascimento é entendido como a entrada na vida, sendo o início de um ciclo biológico que encerra-se em si: nascer-viver-morrer. Já a natalidade é entendida como o ingresso no mundo. Trata-se de cada indivíduo que soma sua singularidade ao mundo que o precede e virá a transcendê-lo, isso, depois de tê-lo fruído através da transmissão simbólica e cultural propiciada pelas gerações anteriores.

Entende-se, dessa forma, que nós somos seres transitórios e o mundo é permanente. Sob o filtro desta visão do mundo e da condição humana, Arendt discorre sobre a necessidade do aspecto conservador da educação, que buscaria promover a perenidade do mundo impedindo que o velho seja extinto pelos recém-chegados

(...) a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém, também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (ARENDT, 1958/2000, p.235)

Em uma leitura apressada, o conceito de conservação apresentado pode ser compreendido como reacionário, porém não é disso que se trata. Em Arendt (1958/2000, p.242), a conservação é válida “somente ao campo da educação” e é aplicada no sentido de preservação do mundo, não de sua estagnação. Conservar o mundo, neste sentido, implicaria em garantir as condições para que as novas gerações possam se apropriar do que já foi realizado pelas gerações anteriores e possam colocar em ato sua vocação: a renovação.

A autora defende que o novo é necessário para que o mundo continue a existir, entretanto, a renovação parte de algo que já existe. Dessa forma, é possível afirmar que a base necessária para a criação de um futuro é estabelecida por meio da educação conservadora que, por meio da transmissão da tradição às crianças, lhes confere as condições necessárias para a impressão da mudança no mundo

(...) parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra

a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (...) Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. (ARENDT, 1958/2000, p.242)

A criança ingressa no mundo sem nenhum saber a seu respeito e é através da educação que ela vai apreendê-lo, ou seja, compreender como se organiza, apropriar-se de alguns saberes já construídos e, a partir disto, estar em condições de intervir nele. Sobre a chegada e reconhecimento do mundo Carvalho (2017, p.61) afirma que

O mundo a que chegam os novos - as crianças e os jovens a quem se educa - não é imediatamente inteligível. Ele é opaco, estruturado a partir de práticas e valores que não são enunciados (e muitas vezes nem sequer são enunciáveis), dotado de linguagens cujas gramáticas nem sempre estão codificadas ou acessíveis. Em meio a um complexo conjunto de heranças materiais e simbólicas já estabelecidas, aqueles que são novos precisam ser acolhidos por alguém em que depositem confiança, a quem creditem a tarefa de guiá-los por entre demandas às quais ainda não se sentem capazes de responder por si sós, por entre problemas cuja solução exige discernimento e não a aplicação mecânica de regras.

Vê-se que o educar é um movimento coletivo que corrobora a estruturação da sociedade. Não parece possível escolher não educar, apenas escolhe-se como fazê-lo. Sobre este “como” retomamos aqui que para Arendt, a educação deve buscar evitar que os saberes ancestrais pertencentes ao mundo velho, sejam simplesmente descartados como consequência de uma cultura moderna que venera o novo. Salienta-se aqui a importância da passagem pelo antigo e já estabelecido, para só então, após considerar o legado das gerações anteriores, caminhar em direção à renovação que, desta forma, ocorreria como um aprimoramento do que já foi realizado. Como apontado por Voltolini (2011, p.51): “Bem entendido: só há novo por oposição a antigo. (...) não é possível se separar sem antes ter se alienado em algum momento (...)” - alienar-se no sentido de ir buscar na relação com os outros que já estão no mundo formas de habitá-lo.

Nesta perspectiva, o aspecto conservador da educação, ganha um contorno libertador, como vemos em Carvalho (2017, p.64) na seguinte afirmação: “O reconhecimento do vínculo de pertencimento a um universo cultural anterior (...) não impede o florescimento de um sujeito autônomo; é, antes, sua precondição.”

A missão de proteger o mundo e apresentá-lo à criança nova é atribuída aos adultos e, no caso mais específico da instituição escolar, ao professor:

Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (...) Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. (ARENDT, 1958/2000, p.239)

O professor atua através da autoridade que é atribuída a si. Ela tem origem na crença de que ele, dentro da instituição escolar, é um referencial no que diz respeito ao saber sobre o mundo e sua organização. Ao escolher esta profissão, já está implícita sua missão como um tradutor do mundo para as crianças, o que implica, portanto, em ser uma autoridade, pois está investido de um poder que o coloca acima dos estudantes, não como um tirano mas como um mestre de quem se pode aprender e crescer (ARENDT, 1958/2000). Para Carvalho (2017, p.61): “(...) esse alguém a quem se confere autoridade sempre age em nome de algo que o transcende (...) em nome de crenças, princípios e práticas que se inscrevem num tempo e num espaço comuns a uma coletividade.”

Arendt denuncia, porém, que o *pathos* do novo, tornou-se a diretriz da sociedade de seu tempo. Segundo ela, a paixão pela inovação à revelia do que é antigo, seria a causa da crise da educação. Isso ocorreria pois carrega em si a essência de que o passado não tem virtudes. Por consequência, nessa sociedade da inovação, os pilares da Educação - autoridade e tradição -, passam a ser negligenciados. A transmissão da tradição fica comprometida a partir do momento em que o adulto se priva da responsabilidade de explicar o mundo, eximindo-se da autoridade sob o pressuposto de que o antigo deve ser descartado.

1.2. A CRISE DA AUTORIDADE

A autoridade pode ser confundida com o autoritarismo. Entretanto essa seria a versão degenerada do conceito. A autoridade é baseada no consentimento, enquanto que o autoritarismo é essencialmente um ato de coerção. Para esclarecer essa diferença recorreremos aqui novamente a Carvalho (2017, p.60)

(...) a autoridade só emerge como fruto de uma relação: ela se dá nesse espaço entre-os-homens e é sempre mediada por instituições. E ela só se institui pelo reconhecimento de sua legitimidade (...) Não se pode, pois - ao contrário do que diz a expressão corrente - impor a autoridade; é ela que se interpõe numa relação em que aquele que obedece o faz livremente.

O professor pode exercer a autoridade em um espaço onde ocorre a permissão para que ele - que sabe mais sobre algo - ajude a fazer crescer este saber em seus alunos “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo.” (ARENDT, 1958/2000, p.239)

Entretanto, no contexto escolar contemporâneo, a crise da autoridade causada pela confusão na compreensão desse conceito - promovida em parte pelo advento da escola progressista - teve impacto direto na descaracterização do papel do professor como um narrador do mundo, ao considerar o aluno como auto-suficiente, promovendo um ensimesmamento de seu processo de aprendizagem (CARVALHO, 2017).

Uma aversão crescente à então chamada “escola tradicional”, deu força à desconstrução da verticalidade na relação professor-aluno, fazendo com que o docente deixe de ser a figura referencial que centraliza o saber das gerações anteriores. Nesta escola, o aluno perde a oportunidade de mergulhar no campo dos saberes constituídos para depois, progredir em relação à renovação (ARENDT, 1958/2000).

A descaracterização da função do professor pode ser explicada a partir do momento em que os adultos passam a considerar que existe um mundo da criança, o que difere de um mundo “para” a criança. Ou seja, um mundo que as incluía, mas não era delas. No mundo “da” criança, ela passa a ser o centro de todas as coisas. Seu interesse torna-se o ponto de partida para a definição do que será feito, ou no caso da escola, do

que e como será ensinado. Nesta dinâmica, os adultos estão renunciando sua responsabilidade pelo governo sobre as crianças e abrindo mão da autoridade. Ao fazerem isso, acabam por rechaçar a possibilidade de inserção da criança no mundo público. A esse respeito, Arendt (1958/2000, p.247) adverte:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo (...).

Outro ponto histórico sensível, que contribuiu para a crise da autoridade, foi a “psicologização” do discurso pedagógico. Os pedagogos deixaram de ser vistos (inclusive por eles mesmos) como os que detém um saber sobre a educação e este papel foi gradualmente sendo assumido pelo discurso especialista. Ao colocar em dúvida a autoridade do professor, colocou-se em xeque também o seu papel no processo educativo (LAJONQUIÈRE, 1997).

A entrada da psicologia no campo da Pedagogia, pode ser evidenciada especialmente com a adesão do campo da educação à teoria de Piaget, que estabelece as etapas do desenvolvimento cognitivo infantil. É a partir daí que a psicologia passa a ser a ciência norteadora para uma educação eficiente. A armadilha desse novo paradigma está no fato de professores e pais serem entendidos como despreparados para a função de educar. Aos pedagogos cabia perseguir os passos indicados pela psicologia e entrar em um ciclo de formação continuada, como se fazer novos cursos, pudesse garantir uma prática mais acertada. Ora, quando as duas instituições tão fundamentais para que a Educação se efetive (escola e família), não se consideram aptas para cumprir sua missão, pode-se esperar que ocorra um desequilíbrio sociocultural, ou melhor, que uma crise se estabeleça.

Na contramão da “psicologização” da educação, Arendt afirma que os adultos (família, professores, entre outros) possuem sim a competência para educar e têm a responsabilidade de manter a tradição do mundo preexistente e a autoridade para transmiti-la aos recém-chegados. A esse respeito posiciona-se enfaticamente: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDT, 1958/2000,

p.239).

A autora alerta quanto ao perigo de deixar as crianças sob o domínio de si mesmas. Esse alerta se baseia na imaturidade política que elas apresentam, pois ainda não desenvolveram as habilidades necessárias à organização social, sendo incapazes de tomar decisões baseadas no ponto de vista do outro. Para que isso ocorra, é necessária a mediação de um adulto. É através dela que a criança caminhará em direção mundo público, à entrada na cultura.

Outro fato relevante apontado por Arendt reside na constatação da decepção da população com os modelos desvirtuados de autoridade política, o que gerou um movimento de negação quanto à situação em que o mundo se encontra e resistência contra qualquer forma de exercício de autoridade, como vemos a seguir

O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. (ARENDT, 1958/2000, p.241)

Neste cenário, a crise da autoridade aparece como um sintoma do descontentamento dos adultos com o mundo estabelecido, bem como, com sua inaptidão em lidar com esta realidade.

Sem a autoridade, pilar da educação que sustenta a possibilidade de transmissão dos saberes de um mundo precedente às novas gerações, parece insustentável a conservação e renovação do mundo. Ao mesmo tempo, não parece ser possível reproduzir e/ou comparar o modelo de autoridade evocado pela Educação em outros espaços sociais. Diante deste cenário dilemático, a autora nos aponta um caminho

Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos. (ARENDT, 1958/2000, p.246).

A existência da autoridade está condicionada ao respeito e reverência pelo passado, o

que se opõe à paixão pelo novo vigente na sociedade contemporânea. Desta forma, Arendt aponta que o exercício da autoridade escolar só será possível se a Educação for concebida com um campo distinto do restante do mundo público e político.

1.3. O DESEJO E CASTRAÇÃO SIMBÓLICA

Na sessão anterior abordamos o papel da Educação à luz da Filosofia, tendo como referencial o pensamento de Hannah Arendt apresentado no texto “A crise na Educação”. A partir deste ponto buscaremos aprofundar a compreensão da Educação na esfera da instituição escolar, seu caráter civilizatório que propicia a subjetivação da criança e sua inserção na cultura sob o viés da psicanálise e as influências familiares nesses processos. As reflexões serão ancoradas principalmente nos estudos de Freud e autores contemporâneos como Kupfer, Lajonquière e Voltolini.

Para tanto, considerou-se relevante abordar os eventos do complexo de Édipo - evento estruturante do aparato psíquico - e da castração simbólica, buscando identificar a influência deles no processo de aprendizagem. A pertinência deste percurso se deve ao fato de a saída do complexo, conforme postulado por Freud, ocorrer à mesma época do ingresso da criança no Ensino Fundamental I, por volta dos seis anos de idade. É também até essa idade que a criança estabelece suas matrizes de relacionamento, que serão reproduzidas futuramente com outros personagens, conforme observamos em Freud (1914/1973, p.287)

A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. (...) Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos.

Vemos aqui a relevância da influência da família (ou cuidadores iniciais) no que diz respeito aos modelos de relacionamento que a criança construirá em outros grupos sociais, entre eles, podemos pensar na escola com seus pares e professores.

A Psicanálise considera que somos seres desejantes. Desde bebês temos necessidades primárias que, uma vez atendidas, serão substituídas por outras e outras. Freud (1936/2010) aponta que há pulsões que nos mobilizam na busca da satisfação. Esse movimento se evidencia, a princípio, no ato de sugar do bebê e se atualiza em outras

ações durante toda a existência. Essa atualização, efetivada por meio do desejo, pode também ser chamada de falta. A falta que constitui os sujeitos se baseia em uma ilusão: a de que em algum momento fomos completamente saciados. Ela nunca será preenchida, pois buscamos a repetição dessa sensação que nunca se concretizou verdadeiramente.

Vivemos então, de acordo com a Psicanálise, uma situação paradoxal, visto que a busca eternamente frustrada de repetir essa suposta satisfação é o alimento da energia psíquica para continuar desejando. Fernández (1991, p.75) descreve esse processo afirmando que “Junto com a satisfação e o gozo que implica conseguir o objeto, aparece o desprazer e a necessidade de buscar outro objeto, continuando assim a circulação do desejo”.

Nos primeiros anos de vida, o comportamento infantil é “egocentrado”, ou seja, a criança é incapaz de considerar o ponto de vista do outro, estando sempre voltada para seus próprios desejos. Essa configuração psíquica é perceptível, por exemplo, por volta dos dois anos de idade, na forma como a criança ao brincar de esconde-esconde tapa os olhos e acredita que, por que ela não vê o outro, o outro também não a vê. Um pouco mais tarde, com a fala mais desenvolvida, ao precisar escolher um objeto entre vários, diz ao seu interlocutor: “esse” e ao ser questionada qual, não dá maiores detalhes. Isso ocorre pois desconsidera o fato de que é um indivíduo separado de quem a acompanha e acredita que sua escolha já é conhecida.

O bebê humano, entre todas as outras espécies animais, é o que nasce mais prematuro. Não é capaz de alimentar-se ou sobreviver no mundo sem os cuidados de um adulto. Na forma como a sociedade contemporânea se organiza, a criança é beneficiada pela existência de um núcleo familiar, que cuida para que sua sobrevivência seja possível e as necessidades atendidas. Um dos efeitos desta dinâmica na criança, é o desenvolvimento da hipótese inconsciente de que ela é o objeto de desejo exclusivo de seus pais (ou cuidadores) e, como citado acima, que estes são extensões de si, sempre disponíveis para atender às suas demandas.

Entre os cinco e seis anos, devido à entrada no Complexo de Édipo, começa a haver um movimento da criança para o mundo externo ao de sua família: a esfera pública. As questões morais e o controle das pulsões que até então eram regulados pelos seus cuidadores, passam a ser internalizados, possibilitando o início da auto regulação do

comportamento, uma competência essencial para a vida em sociedade.

Segundo a teoria Freudiana, é nessa fase que a criança se dá conta da sua incompletude, ou seja, de que não é o objeto capaz de satisfazer o desejo de seus cuidadores. É então que ela começa a perceber que a mãe e o pai desejam um ao outro e, de certa forma, não há lugar para ela neste espaço. Também passa a considerar que seus pais têm outras necessidades e se interessam por outros assuntos que não estão relacionados à sua existência.

Essa consciência provoca na criança uma avalanche de sentimentos e junto com eles, muitas hipóteses sobre sua origem e razão de estar no mundo. Tais hipóteses são de ordem inconsciente e buscam organizar e elaborar a relação conflituosa que estabelece com as figuras materna e paterna nessa fase. Passa então a experimentar sentimentos ambíguos em relação a eles, ora de apaixonamento, ora de raiva, competição, medo e acolhimento (DUNKER, 2006).

Dar-se conta do lugar real que ocupa neste primeiro e tão restrito modelo de mundo, o privado, desenvolve na criança a consciência da incompletude. É então que se dá conta, de que seus pais também são sujeitos desejantes e por consequência incompletos, em outras palavras, carregam uma falta.

Nesta elaboração ocorre o evento psíquico da castração simbólica, momento em que as fantasias em relação aos pais são recalçadas, deixando em seu lugar um vazio psíquico no lugar do objeto de desejo anterior, que tem como resultado na criança, a instituição da falta, esta a acompanhará perpetuamente, dando início a uma busca perene do seu preenchimento.

Ao resignificar a relação com seus pais e processar que eles não têm o que necessita para que se torne completa, a criança se direciona ao outro (semelhante), e “supõe neste outro o saber sobre o seu desejo” (MONTEIRO, 2002, p.14) esperando que ele lhe ofereça reconhecimento/amor. Ocorre então um movimento na direção do mundo externo ao núcleo familiar. Sobre esse processo, Dunker (2006, p.15) aponta que “Podemos dizer que o nascimento do sujeito é um processo lógico no qual se tenta, progressiva e regressivamente lidar com o que se perdeu”.

É através da linguagem, que a criança se aliena ao que o Outro lhe prediz, tornando possível então o início de seu desligamento dos pais, direcionando sua atenção ao

mundo externo.

O Outro é o conjunto dos sistemas simbólicos, das formas sociais e das regras de cultura que tornam possíveis nossas relações com os semelhantes (outros). Como este conjunto está sempre estruturado pela linguagem, dizemos que o Outro é o campo da linguagem. (DUNKER, 2006, p.16)

Em uma referência à teoria Lacaniana do estágio do espelho - processo psíquico que ocorreria à mesma época do complexo de Édipo freudiano - Alícia Fernández (1991, p.68) descreve o desenvolvimento da alteridade da criança a partir do olhar do Outro:

O Outro, tal qual o espelho, também devolve a imagem de coisa completa, que alguém só nunca alcança. Assim vamos construindo o “esquema corporal”, saindo do “corpo despedaçado” dos primeiros meses do bebê, para poder chegar ao “eu corporal”. (grifos da autora)

Quando a criança se submete ao Outro, concebe uma autoimagem, toma consciência de sua incompletude e se volta ao mundo externo dando início ao seu ingresso e protagonismo na esfera social. Este processo tem seu início em um momento onde ela adquire consciência de sua individualidade e está psiquicamente pronta para reorientar sua libido na direção de elementos da cultura e da vida pública. Neste cenário, a castração simbólica e a formação da instância psíquica do Superego, parecem ter um papel fundamental para o processo civilizatório, bem como, na construção da subjetividade infantil ao criar as condições necessárias à internalização das regras que organizam o mundo, viabilizando a vida em sociedade.

1.4. O DILEMA EDUCATIVO

Neste percurso, também nos parece importante, compreender os aspectos psicanalíticos da intervenção educacional, no que diz respeito à inibição e liberdade, alienação e autonomia, entendendo-os como intrinsecamente relacionados ao processo civilizatório.

A espécie humana tem perpetuado sua existência graças à capacidade de adaptação às diferentes condições ambientais e a inteligência para o planejamento e desenvolvimento de soluções que facilitam e prolongam a vida. Entretanto, nada disso seria pos-

sível isoladamente, para sobreviver é preciso ser parte de um grupo social.

Para fazer parte da sociedade, a criança recém chegada ao mundo deve se sujeitar, abdicar da satisfação pulsional e exercer algum controle sobre ela. Ser parte de um grupo, supõe apropriar-se de seus valores, regras e cultura.

Compreendemos que a dificuldade da infância se acha em que num breve lapso de tempo a criança deve se apropriar dos resultados de uma evolução cultural que se estendeu por milênios de anos: o controle dos instintos e a adaptação social, ou pelo menos, esboços de ambos. Somente uma parte dessa mudança ela pode alcançar por seu próprio desenvolvimento, muita coisa tem de lhe ser imposta pela educação. (FREUD, 1936/2010, p.308)

Nesta afirmação, Freud indica o papel da educação no processo civilizatório: é através dela que as gerações anteriores transmitem a construção social já estabelecida, a tradição, apontada por Arendt (1958/2000) como um dos pilares que garantem a perenidade do mundo. Interessante, porém, notar que para o autor a ação da educação é de “imposição”. A escolha deste termo dá sinais a respeito do aspecto psicanaliticamente castrador que ela opera sobre a individualidade dos sujeitos.

Em seu livro “Educação e Psicanálise” Voltolini (2011, p.47) nos aponta que “A passagem da infância para a maturidade, parcial e relativamente realizável, implica não apenas aquisições, mas também perdas”. Para gozar dos benefícios de viver em sociedade, é necessário que a criança controle seus impulsos e compreenda que nem todos os desejos podem ser atendidos. Portanto, junto com o crescimento das interações sociais, ocorre o desconforto da repressão do seu desejo erótico. A esse respeito, Freud afirma que “A criança tem de aprender a dominar os instintos. É impossível lhe conceder liberdade irrestrita para seguir todos os seus impulsos.” (1936/2010, p.310).

O redirecionamento da energia sexual, ocorre através do mecanismo da sublimação, onde a libido da criança é aplicada em objetos socialmente aceitos, como o interesse pela cultura e saberes do mundo (KUPFER, 1995). Ocorre então uma liberação de energia para o aprender, esse movimento é chamado de pulsão epistemofílica, Fernández (1991, p.76) a descreve da seguinte forma

A criança transforma a curiosidade sexual prévia, dirigindo-a para obje-

tos de conhecimento socialmente aceitos. Esta derivação da energia motiva o interesse na investigação - segundo a psicanálise - e implica, então, uma repressão exitosa e uma derivação da energia sexual.

Podemos considerar que, em virtude do recalque do infantil, fruto da castração simbólica ocorrida na saída do Édipo, a criança se percebe como parte de um grupo mais amplo do que o seu núcleo familiar e tem redirecionada a sua energia sexual, cedendo à organização social e se dispondo a fruir o mundo e atuar nele de acordo com regras estabelecidas antes de sua chegada. Voltolini (2011) pondera que essa sujeição não ocorre sem sofrimento, pelo contrário, é o resultado de uma negociação interna onde "(...) a inclusão em um mundo, supõe uma certa violência primordial, um enquadramento ou assujeitamento a uma ordem específica" (p.49). Mais adiante afirma que "O sujeito ama a cultura, posto que sem ela não encontraria a medida de sua satisfação, mas a odeia, porque vê nela um limite que impõe regras à sua tendência alucinatória rumo à plena satisfação" (VOLTOLINI, 2011, p.54).

Este processo de inserção na cultura é possível pela Educação. Para Freud (1936/2010), ela cumpre o papel da supressão das pulsões e instintos. Mas o autor alerta que uma Educação demasiadamente castradora pode acarretar em prejuízos psíquicos, conforme observamos a seguir:

De modo que a educação tem de inibir, proibir, suprimir, o que sempre fez em todas épocas. Mas aprendemos com a análise que justamente essa supressão dos instintos acarreta o perigo do adoecimento neurótico. [...] deve ser encontrado um optimum para a educação, em que ela possa realizar o máximo e prejudicar o mínimo. A questão será decidir o quanto proibir, em que momentos e com que meios. (FREUD, 1936/2010, p.311)

Vemos nesta afirmação o desenho de um cenário de contraposições, sobre as quais Voltolini (2011, p.37) amparado nas ideias de Freud afirma que "Educar é, fundamentalmente, uma prática decisória". Indicando que o professor - e a escola - estão sempre sujeitos à dúvida em seu ofício, afinal, toda decisão implica em abrir mão de algo, bem como, em lidar com suas consequências. Sob essa perspectiva, educar é um trabalho incessante na busca do equilíbrio dentro da polarização pedagógica. A esse respeito, Kupfer (1995, p.45) aponta que Freud considerava que:

O educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual - vale dizer, o prazer inerente à ação das pulsões sexuais - e as necessidades sociais - vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

Essa realidade dilemática da prática pedagógica, foi ilustrada por Freud e citada por Voltolini (2011) usando como referência o mito de Cila e Caribde. Tratam-se de dois monstros que habitam margens opostas do mesmo trecho marítimo, ambos oferecem risco mortal e, para desviar-se de um, o navegante inevitavelmente se aproxima do outro. O dilema que se estabelece a partir da polarização geográfica dos dois seres mitológicos evidencia, metaforicamente, a remota possibilidade de uma escolha sem consequências. Como na Educação, cada corrente pedagógica acaba por se sustentar nas falhas daquelas a que se opõe, entretanto, esta outra pode fazer o mesmo. Dessa forma, a Pedagogia se submete a um processo cíclico e indissolúvel de negação e aceitação de princípios distintos, conforme aponta Voltolini (2011, p.39):

Não há expectativa aqui de solução conciliatória, embora, com frequência, o discurso pedagógico se empenhe na busca de uma justa medida. Mas se esse discurso rateia na solução de tais impasses é devido à sua insolubilidade, e não a uma deficiência qualquer em sua orientação.

Cabe aqui enfatizar que, seja se aproximando de Cila ou Caribde, a escola exercerá uma função civilizatória. Por vezes priorizando o desenvolvimento das necessidades individuais da criança e em outras dando preferência às demandas sociais inibitórias.

Mesmo Freud, no início de suas reflexões sobre a Educação, acreditou ser possível encontrar uma justa medida entre repressão e liberdade na escolha pedagógica, entretanto, com o passar do tempo, verificando o caráter dilemático da Educação, concluiu que o equilíbrio do processo é impossível (VOLTOLINI, 2011).

Impossível também, nas palavras de Freud, é o próprio ofício de educar. Essa impossibilidade se deve ao fato de a Educação se propor a inibir as pulsões do sujeito e, ao mesmo tempo, torná-lo livre como protagonista na sociedade. Em outras palavras, a missão da Educação se constitui em oprimir e libertar duas condições que, logicamente, não podem subsistir sem conflito.

Segundo Voltolini, essa é uma das faces do impossível: a impossibilidade estrutural,

evidenciada na inadequação entre “as formulações que estabelece e o campo que articula” (VOLTOLINI, 2011, p.26). Observamos aqui que, no ponto de vista da Psicanálise, a Educação se sustenta sobre o ideal frágil de uma prática que, embora possa parecer eficaz em projeto, faltam-lhe as condições reais necessárias para a concretização de seus objetivos.

1.5. A MESTRIA, A TRANSFERÊNCIA E A DÍVIDA SIMBÓLICA

Uma outra face da impossibilidade da Educação é a mestria. Por mestria podemos entender a intenção do professor de “(...) maximizar o efeito de sua influência sobre a criança na direção desejada” (VOLTOLINI, 2011, p.28). A questão aqui está na ilusão de controle sobre a aprendizagem do aluno. Pois, mesmo que haja um planejamento detalhado do que será ensinado e das intervenções educacionais que ocorrerão no percurso, ainda assim não será possível prever, ou saber, como tais ações serão elaboradas pela criança. Isso ocorre pois exclui-se desta conta um aspecto essencial: o inconsciente.

A criança é fruto do desejo de seus pais, carrega em si as expectativas deles que, por sua vez, influenciam em sua relação com a aprendizagem e com o professor. É como se a aprendizagem, neste caso, ocorresse num terreno muito singular, onde não é possível prever se a semente escolhida e lançada pelo jardineiro (professor) irá frutificar. Ela pode ter seu crescimento potencializado pela fertilização do terreno, ou mesmo ser sufocada por outras plantas, enfim, é possível escolher o que plantar, mas não se sabe o que (ou se) nascerá.

Ensinar passa pela palavra, pela linguagem. A linguagem é um elemento parcialmente controlável, isso porque quando o professor fala, no seu discurso está presente a mensagem que deseja transmitir mas também, algo do seu inconsciente, sobre o qual não tem controle, Voltolini (2011, p.31) aponta que “Pesará, certamente, seja em sua decisão, seja no estilo que esse professor adotará em sua prática docente, a influência recebida dos vários professores que teve.

Além disso, a mensagem necessita de um destinatário, neste caso o aluno, cuja recepção, será atravessada por aspectos do próprio inconsciente. Evidenciamos aqui novamente, nas palavras de Voltolini (2011, p.36) a impossibilidade de controle sobre o que

é ensinado: “Em suma, qualquer intenção de mestria é impossível simplesmente porque falamos, e em nossa fala estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona, e que fala através de nós”.

Neste ponto, fica evidente que aspectos inconscientes do professor e presentes no processo transferencial que se estabelece na relação professor-aluno, também contribuem para a impossibilidade da mestria e, conseqüentemente, da Educação como sendo um processo em que haveria garantias sobre o produto final. No texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” Freud (1914/1973, p.288) aponta similaridades na relação filho-pai e aluno-professor

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontámo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e ossos.

Para Kupfer (1995) sem o fenômeno transferencial a aprendizagem não é possível, pois é através da transferência que o aluno “autoriza” seu professor a ensiná-lo. No cenário educativo, a transferência ocorre quando inconscientemente, a criança confere ao professor o papel daquele que detém o conhecimento que deve adquirir para ocupar a falta, instaurada originalmente a partir da elaboração do complexo de Édipo.

Até a entrada no contexto escolar, é primordialmente através de seus pais que a criança internaliza as normas sociais realizando uma regulação exógena de seus impulsos. Porém, agora sob a influência da pulsão epistemofílica, abre-se espaço para a identificação com outros referenciais adultos, os quais acredita poderem auxiliá-la na busca pelo conhecimento, neste caso específico, falamos da figura do professor.

Devido à natureza de seu trabalho, o professor é então investido da transferência e das matrizes relacionais que o aluno construiu com seus cuidadores iniciais, bem como, dos sentimentos atribuídos a eles como respeito e expectativas. A esse respeito em seu livro *A mulher escondida na professora*, a psicopedagoga Alícia Fernández (2001, p.66) afirma

A modalidade de aprendizagem, tal como a entendo, é um molde relaci-

onal, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendiz, que continua construindo-se nas posteriores relações entre os personagens aprendentes e ensinantes (pais, irmãos, avós, vizinhos, grupo de pertencimento, meios de comunicação, professores) ao longo de toda a vida.

Tal afirmação, nos leva a considerar que a relação professor-aluno está submetida a este molde estabelecido no ambiente familiar. Assim, essa divisão entre familiar e escolar tem suas fronteiras esfumaçadas. Outro exemplo disso é o próprio fenômeno transferencial em que experiências primitivas e inconscientes são atualizadas na relação com os professores, isso ocorre graças à “atemporalidade do inconsciente” (VOLTOLINI, 2011, p.46).

Para que o aluno encontre uma forma de prazer na aprendizagem escolar é necessário, entre outras coisas, que o professor suporte o investimento transferencial. Ou seja, deve lidar com o esvaziamento de si, dando lugar “a um outro que ele desconhece” (KUPFER, 1995, p.93), acolhendo os sentimentos que se apresentam no percurso, reconhecendo a inevitabilidade da ocorrência da transferência e sua relevância para que a aprendizagem aconteça.

Ao ser investido pelo desejo do aluno, o professor é revestido de autoridade e torna-se especial, tal posição lhe atribui poder, vemos aqui uma ponte entre os aspectos psicanalíticos da educação e o conceito de autoridade em Arendt apresentado anteriormente. Entretanto, além de estarem, professor e aluno, sujeitos à ocorrência da transferência, outra questão de ordem inconsciente se coloca dentro do cenário educativo: a dívida simbólica.

Segundo Lajonquière (1997), todo conhecimento tem algo que é da ordem da transmissão e, no momento em que o estudante o apreende adquire uma marca simbólica, carregando em si a partir de então, um pouco de seu mestre e também da humanidade que o precedeu, sujeitando-se assim à tradição. Neste processo sua vida se ancora na vida de outros, através da criação de um laço social e permitindo uma nova significação com o sentimento de pertencimento.

Essa comunhão com outros indivíduos instaura uma dívida, resultado do compartilhamento do conhecimento que viabiliza a existência. O conhecimento compartilhado é intangível, assim como a dívida que se estabelece, tornado-a simbólica e consequen-

temente impagável, dada a sua natureza imensurável e a impossibilidade de identificar o real proprietário da herança transmitida

A dívida de todo aprendiz para com seu mestre ocasional é de natureza estritamente simbólica. (...) é da ordem do símbolo (da representação, da metáfora) e não das coisas (...) é também simbólica no sentido em que o aprendiz nada deve no real, pois o transmitido não era, em última instância, do mestre. (LAJONQUIÈRE, 1997, p.31)

Nesta afirmação, o autor nos sinaliza que todo adulto carrega uma dívida simbólica com as gerações anteriores, o que parece mais evidente no caso do professor. Ele é o adulto que alçou à dívida simbólica um lugar de maior importância em seu percurso histórico, dedicando-se a ela através do seu ofício na prática pedagógica: “Aquilo que ensina é uma amostra “de que” e “do que” deve” (LAJONQUIÈRE, 1997. p.33 - grifos do autor).

Ao transmitir o conhecimento, o professor atualiza no aluno a consciência de que algo lhe falta, provocando assim um desejo por novas aprendizagens que, até então, não sabia serem necessárias, uma espécie de curiosidade onde a criança se mobiliza para aprender movida pelo reconhecimento da “(...) existência do que se ignora” (DUNKER, 2020, p.19). Nesta dinâmica o aluno torna-se cada vez mais devedor, enquanto o professor alimenta nele uma certa ilusão de que em algum momento lhe dará todas as respostas, o que pelas questões já explicitadas aqui anteriormente, é impossível.

Diante dos conceitos aqui expostos, podemos afirmar que a educação escolar é atravessada por aspectos de ordem inconsciente que não podem ser desconsiderados, ou melhor, que ainda que sejam desconsiderados, se fazem presentes no ato educativo e o influenciam. Desta forma, parece melhor que sejam conhecidos, não com a ilusão de que uma vez dominando tais conceitos, se chegará ao formato de uma educação ideal cujos conflitos foram eliminados. Mas para o desenvolvimento de uma consciência da dilemática educacional, a fim de remover de seus inevitáveis resultados o rótulo do fracasso.

Sobre a ideia de fracasso na Educação, Voltolini (2011, p.56) - sob o viés da Psicanálise - nos adverte que “A educação mais bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo” . Encontramos aqui mais um ponto de convergência com a concepção de educação presente em Arendt, visto que nos dois campos do co-

nhcimento, está a implícito que a função da educação escolar reside na necessidade de um certo controle da natureza infantil - com a ressalva de que este deve ocorrer na intenção de garantir a transmissão do legado do passado e, que a redução do controle ocorra proporcionalmente à aquisição da maturidade, visando a liberdade para a insurgência do que é novo.

Considerações finais

Enfim, a educação escolar e o imbricamento com o âmbito familiar onde, aos adultos cabe a responsabilidade pela conservação do mundo, transmissão da tradição e acolhimento da novidade que é uma criança recém-chegada ao mundo humano (ARENDT, 1958/2000). Essa missão se inicia no núcleo familiar e passa a ser compartilhada com a escola a partir de seu ingresso na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I. Neste contexto, segundo Arendt (1958/2000, p.238) a escola é "(...) a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. "

Entendemos que para a psicanálise educar é fundamentalmente um processo de inserção na cultura posto em marcha na relação com os adultos, sejam eles pais ou professores (VOLTOLINI, 2011). Ainda assim, é possível depreender uma função específica e distintiva da instituição educativa uma vez que ao ingressar na escola, a criança sai por algumas horas diárias do ambiente protegido de seu lar e passa a experimentar aspectos do mundo público, à parte dos cuidados de seu núcleo familiar. Como podemos observar em Arendt (1958/2000, p.235)

Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo.

Embora o ambiente escolar seja planejado para a presença do público infantil, oferecendo segurança e estímulos específicos, é previsto que a criança vivencie conflitos e aprendizagens que não seriam possíveis no espaço privado de seu lar. Isto, pois ainda

que a escola seja um espaço planejado para as crianças, não se exclui o fato de este ser um ambiente onde as necessidades do coletivo se impõem às demandas individuais, como nas palavras de Christian Dunker (2020, p.45) se referindo à escola: “Educação é um empreendimento público, não é uma associação privada de interesses ampliados da família.”

O fato de a sociedade contemporânea já ter convencionado a obrigatoriedade e o direito ao ensino escolar, não garante que essa modalidade de educação ocorra sem conflitos. O principal deles, objeto de reflexão da presente pesquisa, se estabelece na tensão entre o que é da ordem familiar em contraposição à escolar.

Essa tensão deflagra pontos sensíveis e de difícil determinação no que diz respeito à função da escola, ao mesmo tempo em que evidencia aspectos necessários e particulares deste formato para inserção da criança no mundo público, coletivo e distinto das preferências familiares. Embora o dilema família-escola pareça insuperável, ele convida à reflexão sobre a delimitação do espaço de atuação destas instituições.

Considerando esse cenário de tensão, Dunker (2020) usa o termo “desastre” para nomear as consequências de se reter as crianças no mundo privado. Isso pode ocorrer quando as famílias, ao invés de liberar o pequeno humano para ingressar em um mundo novo, buscam ampliar a sua zona de controle, tentando impor-se sobre o que é de ordem pública na escola e impedindo a transição para o mundo.

Também corrobora para a compreensão do que tange ao campo escolar buscarmos a origem do termo escola. O significado da palavra *skloé* usada para denominar espaços públicos de ensino na Grécia antiga, está relacionado ao conceito de “tempo livre e espaço público dedicado ao estudo” (RECHIA et al, 2021, p.11). Este termo deu origem ao que hoje chamamos Escola e ao que se espera que a instituição escolar propicie: um espaço independente das questões de ordem produtiva e privada. Nas palavras de Masschelein e Simons (2020, p.22) a escola consiste em “uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa - obter e estar em sua companhia - na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição”.

Enquanto a família é a responsável por garantir a sobrevivência da criança, sua saúde física e mental, bem como as primeiras experiências de vida em sociedade, a instância

escolar da Educação, a instância escolar propicia que a criança tenha experiências subjetivas para além do espaço familiar, “suspendendo, não destruindo, os laços de família (...)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2020, p.21) ao mesmo tempo em que dá as condições para que ela se perceba como parte de algo maior: o mundo público.

Ao nos debruçarmos sobre a compreensão dos processos inconscientes presentes no ato educativo, fez-se vislumbrar a potência daquilo que é construído no âmbito familiar sobre o que será colocado em ato “pela” e “com” a criança no âmbito escolar. Ou seja, há uma sobreposição das esferas familiar e escolar que também se faz sentir quando a escola busca influenciar e determinar formas da família se organizar.

Acreditamos serem essas particularidades uma das fontes para a tensão existente no imbricamento escola-família. Embora a escola e a família sejam núcleos distintos, não subsistem independentes um do outro. A separação de ambos não é absoluta, parece haver entre elas uma intersecção, uma área de influência com limites pouco claros que, como já anunciado na introdução deste artigo, nos parece ficar ainda mais nebulosa no momento em que escola e família estão e acontecem no mesmo espaço-tempo.

Com base nas referências aqui apresentadas, parece possível considerar que ao eliminar a separação física escola-casa, o ensaio da vida pública para as crianças empobrece e a prática do professor fica comprometida. Tais questões parecem convocar uma reavaliação sobre a forma como a escola exerce sua função nesta nova organização social, bem como, da forma como a proposta didático-pedagógica é construída com as famílias, que passaram a ser muito mais atuantes no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. O Nascimento do Sujeito. São Paulo: **Viver Mente e**

Cérebro v.2, p.14 -26, 2006.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Totem e Tabu e outros trabalhos. (1913-1914), vol. XIII**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação: Notas sobre psicanálise e educação. **Revista Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 09 de maio de 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? IN: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. A transferência e a ação educativa. São Paulo: **Estilos da Clínica**, vol. VII, nº 13, 2002.

RECHIA, Karen C.et al. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LAROSSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.