

## Artigo

# Do mal-estar ao educar: desdobramentos do diálogo entre psicanálise e educação

Elisabete A. Monteiro; Mariângela de A. Máximo Dias

**Resumo.** O presente artigo se inclina sobre os efeitos do encontro da psicanálise com a educação, cuja origem se situa num período inicial dos escritos de Freud, quando ainda idealizava a profilaxia das neuroses por meio de uma reforma na educação e na cultura. Ideal que se revelou uma ilusão diante da teorização sobre a pulsão de morte e a compulsão à repetição. Fundamentada em importantes estudos no campo da conexão psicanálise-educação, propõe-se aqui uma análise do atual cenário dos ideais que rondam a Educação, especialmente, a aposta num pretenso domínio científico, visando formar alunos cognitivamente e emocionalmente ideais. Esse percurso permite apurar uma crise proporcional ao volume de teorias em educação, o que justifica situar a psicanálise como via privilegiada pela qual é possível redimensionar os ideais colocados nesse campo.

**Palavras-chave:** educação; psicanálise; cultura; autoridade.

## Del malestar al educar: desarrollos del diálogo entre psicoanálisis y educación

**Resumen.** El presente artículo se apoya sobre los efectos del encuentro del psicoanálisis con la educación, cuyo origen se sitúa en un período inicial de los escritos de Freud, cuando aún idealizaba la profilaxis de las neurosis por medio de una reforma en la educación y en la cultura. Ideal que se reveló una ilusión delante de la teorización sobre la pulsión de muerte y la compulsión a la repetición. Fundamentado en importantes estudios en el campo de la conexión psicoanálisis-educación, se propone aquí un análisis del actual escenario de los ideales que rondan la Educación, especialmente, la apuesta en un pretenso dominio científico, buscando formar alumnos cognitivamente y emocionalmente ideales. Ese recorrido permitió averiguar una crisis proporcional al volumen de teorías en educación, lo que justifica situar el psicoanálisis como vía privilegiada por la cual es posible redimensionar los ideales puestos en esa área.

**Palabras clave:** educación; psicoanálisis; cultura; autoridad.

---

\* Psicanalista. Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [elisabete.apmonteiro@gmail.com](mailto:elisabete.apmonteiro@gmail.com)

\*\*Psicanalista. Doutora em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. Email: [mariangelaamd@uol.com.br](mailto:mariangelaamd@uol.com.br).

## Regarding the malaise in the educating process: outspreads of the dialogue between psychoanalysis and education

**Abstract.** This research aims to discuss the effects of the encounter of psychoanalysis and education, which origin takes place in the beginning of Freud's essays, when he still dreamed of the prophylaxis of neuroses through a remodeling in education and in culture. This ideal revealed an illusion before the theorization of the death instinct and the repetition compulsion. Reasoned in major studies in the field of the psychoanalysis-education connection, this article offers an analysis of the current scenario of ideals surrounding Education, specially, the bet on an ambitious scientific domain, addressing the shaping of cognitively and emotionally ideal students. This route allows the measurement of a crisis as big as the amount of education theories, what justifies the placement of psychoanalysis as a privileged pathway, which enables the resizing of the ideals put in this field.

**Keywords:** education; psychoanalysis; culture; authority.

## Du mal-être lorsque l'on éduque: progression du dialogue entre psychanalyse et éducation

**Résumé.** Cet article se penche sur les effets de la rencontre entre la psychanalyse et l'éducation, dont l'origine est à situer dans une période initiale des écrits de Freud, lorsque celui-ci concevait encore la prophylaxie des névroses par le biais d'une réforme de l'éducation et de la culture. Au regard de la théorisation de la pulsion de mort et de la compulsion de répétition, cet idéal se révéla une illusion. Sur la base d'études importantes dans le champ de la connexion psychanalyse-éducation, on propose ici une analyse de l'actuel scénario des idéaux qui entourent l'éducation, et notamment le pari visant, dans un cadre prétendument scientifique, à former des élèves cognitivement et émotionnellement idéaux. Ce parcours nous permet d'identifier une crise proportionnelle au volume de théories de l'éducation, ce qui justifie alors qu'on situe la psychanalyse comme voie privilégiée par laquelle il est possible de redimensionner les idéaux qui se posent dans ce champ

**Mots-clés:** éducation; psychanalyse; culture; autorité.

Desde suas primeiras e mais elementares expressões, a psicanálise apresenta a propriedade de provocar críticas, as quais partem de tentativas de demonstrar sua nulidade, seu absurdo ou sua obsolescência e chegam a insinuações em torno da vida particular de Freud. De médicos e intelectuais do final do século XIX e início do século XX a críticos<sup>1</sup> provenientes de diversos campos da atualidade, é possível supor (senão afirmar) que o grande mal-estar produzido pela psicanálise se situa em torno do polêmico e fundamental conceito de *sexualidade infantil*.

O que a psicanálise trouxe à luz sobre *sexualidade infantil* ampliou sobremaneira a concepção de *sexualidade*, distanciando-a do uso coloquial desse termo. Por essa razão, houve muitos mal-entendidos, frequentemente, geradores de críticas teoricamente inconsistentes, que já levavam Freud a se justificar.

Ademais, aquilo que a psicanálise chamou de sexualidade não era em absoluto idêntico à impulsão no sentido de uma união dos dois sexos ou no sentido de produzir uma sensação prazerosa dos órgãos genitais; tinha muito mais semelhança com Eros, que tudo inclui e tudo preserva, do *Banquete* de Platão (Freud, 1925/1988, p. 243).

Enfrentando uma longa história de hostilidade no âmbito social, intelectual e acadêmico, foram os próprios conceitos psicanalíticos que deram condições de esclarecer tamanha indisposição diante da psicanálise. O conservadorismo e a religiosidade da sociedade europeia dos tempos de Freud explicam apenas uma parte do mal-estar.

---

<sup>1</sup> Vale salientar a possibilidade de distinguir dois perfis entre os críticos da psicanálise: aqueles que se dedicam a estudá-la e, partindo "de dentro", produzem suas críticas sobre vários aspectos da teoria e da formação psicanalítica; e aqueles que, "de fora", experimentam uma relação de "combate", muitas vezes, necessitando invalidar a teoria como suposta condição de afirmar ou dar lugar a outro conjunto teórico.

Uma reação desse tipo sugere que outras resistências além das puramente intelectuais foram excitadas, e despertadas poderosas forças emocionais. E deveras muitas coisas podem ser encontradas na teoria da psicanálise, calculadas para produzir um efeito desse tipo sobre as paixões dos homens de toda espécie e não somente dos cientistas. Sobretudo existe aquele lugar muito importante na vida mental dos seres humanos que a psicanálise atribui ao que é conhecido por instintos sexuais (Freud, 1925/1988, p. 243).

O nome de Freud havia se transformado, por essa época [nos anos anteriores à Primeira Grande Guerra], num designativo de sensação – ou melhor, de notoriedade – para os psiquiatras e neurologistas alemães, e suas teorias estavam tendo um efeito profundamente conturbador na paz de seu espírito [...] Ferenczi observou muito bem que, se os opositores negavam as teorias de Freud, não havia dúvida de que estas os perseguiam em sonhos (Jones, 1979, p. 452).

Apesar do inevitável desconforto, ao ser julgado como pervertido sexual, como psicopata obsessivo e paranoico, e suas teorias como incitamentos diretos a que se “[...] abandonassem todas as restrições, a que se revertesse a um estado de licenciosidade primitiva e de selvageria” (Jones, 1979, p. 453), Freud sempre se mostrou acostumado a críticas. Dizia-se sempre na *oposição*, desde o fato de sua ascendência judaica, de sua condição financeira limitada e do imperativo de, nos primórdios da teoria, suportar sozinho o impacto de seus textos, visto que Breuer preferiu preservar o prestígio que já havia conquistado, afastando-se do trabalho com Freud:

Quando em 1873, ingressei na universidade, experimentei desapontamentos consideráveis. Antes de tudo, verifiquei que se esperava que eu me sentisse inferior e estranho porque era judeu. Recusei-me de maneira absoluta a fazer a primeira dessas coisas. Jamais fui capaz de compreender por que devo sentir-me envergonhado da minha ascendência [...]. Suportei, sem grande pesar, minha não aceitação na comunidade, [...]. Essas primeiras impressões na universidade, contudo, tiveram uma consequência que depois viria a ser importante, porquanto numa idade prematura familiarizei-me com o destino de estar na Oposição e de ser posto sob o anátema da “maioria compacta” (Freud, 1924-25/1988, p. 16-17).

Uma tentativa de desfazer o aspecto aparentemente nebuloso da ideia freudiana sobre sexualidade deve considerar que, desde o início do exercício da profissão de médico neurologista, na rotina de seu trabalho clínico, Freud se deparou com um número considerável de pacientes histéricos, em cujos relatos pôde encontrar um elemento recorrente na compreensão da etiologia dos sintomas: um desejo (sob a forma de um pensamento, de uma intenção ou de uma fantasia), na maior parte das vezes inconsciente, havia sido reprimido, uma vez que estava em desacordo com o que a sociedade espera de um sujeito dito “civilizado”. Dessa tensão derivada da oposição de forças, a saber, entre as tendências mais íntimas do sujeito e o que lhe é barrado pela sociedade, situa-se a origem dos sintomas histéricos (o sofrimento psíquico que se manifesta organicamente).

A perspectiva psicanalítica em torno da ideia de sexualidade envolve a dinâmica (oscilante) entre satisfação (prazer) e privação (desprazer), em que circulam desejos, afetos, pensamentos, fantasias. A pulsão sexual representa, nesse sentido (e no eixo da teoria freudiana), a própria energia psíquica.

Se é o impedimento à realização que transforma uma disposição psíquica em sintoma, por consequência, imaginava Freud, a solução para o sofrimento neurótico estaria justamente na possibilidade de satisfação dessas mesmas disposições. Tal dedução pode ser verificada em, pelo menos, três textos de mesma época: *O esclarecimento sexual das crianças*, de 1907; *Sobre as teorias sexuais das crianças*, de 1908; e *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, também de 1908. Nesse último, Freud desenvolveu a noção de oposição entre civilização e vida

instintual. Na ocasião em que escreveu esse texto, Freud manifestava um entusiasmo que se sustentava na seguinte lógica: se os sujeitos sofrem pela repressão de seus instintos, então, uma sociedade menos repressora, conhecedora das disposições mais íntimas de seus membros, poderia trazer a profilaxia das neuroses. Apesar de, ainda nesse texto, não mencionar a função da Educação, dessa “lógica” deriva a primeira aproximação de Freud com esse campo, uma vez que estabelece seu papel: prevenir os sujeitos do sofrimento neurótico.

Certamente não é atribuição do médico propor reformas, mas me pareceu que eu poderia defender a necessidade de tais reformas se ampliasse a exposição de Von Ehrenfels sobre os efeitos nocivos de nossa moral sexual “civilizada”, indicando o importante papel que nossa moral desempenha no incremento da doença nervosa moderna (Freud, 1908/1988a, p. 186).

Em 1913, no texto *O interesse científico da Psicanálise*, Freud manifesta sua expectativa sobre a Educação e afirma que esse campo representa seu maior interesse. Defende o conhecimento da psicanálise pelos educadores que, reconciliados com certas fases do desenvolvimento infantil, saberiam melhor utilizar os impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças. Além disso, enfatiza os prejuízos de uma educação mais severa: a produção de neuroses, a perda em eficiência e da capacidade de usufruir do prazer.

Tais impulsos instintivos apresentam grande utilidade na formação do caráter, desde que não sejam submetidos à repressão, mas encaminhados à *sublimação*: “Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se como formações reativas e sublimações de nossas piores disposições” (1913/1995, p. 191). Daí se deduz o papel do educador, na perspectiva de Freud, especificamente, nesse momento de sua obra.

A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida. (Freud, 1913/1995, p. 191)

Se, por um lado, a ideia de saúde mental resultante de uma maior liberdade e de menor repressão viria atrair alguns teóricos, como Willian Reich e Herbert Marcuse (este último, autor de *Eros e Civilização*), Freud já sentia a impossibilidade de sustentar a tese de que o sofrimento neurótico era algo de que os sujeitos simplesmente desejariam se libertar. Isso quer dizer que suas experiências com a clínica foram-lhe mostrando outra qualidade para o sofrimento: poderia significar uma forma de viver. Em outras palavras, a dificuldade que muitos pacientes apresentavam para se libertar de um sintoma denotava um apego, uma necessidade, um ganho secundário. Um sintoma é um substituto de uma satisfação pulsional recalçada. Como um *rébus*, deve ser decifrado a fim de revelar seu valor de verdade para um sujeito. Entretanto, enquanto destino de uma pulsão, o sintoma é antes de tudo gozo difícil de reduzir. Nessa perspectiva, a experiência analítica não abre caminho a nenhuma solução que pacifique a desarmonia constitutiva da sexualidade humana. Segundo Soler (2005), Freud descobriu, a partir da análise dos sintomas, que não há pulsão genital, ou seja, há uma falta estrutural que marca a relação entre os sexos. A disfunção da sexualidade humana não pode ser tributada aos rigores excessivos da moral civilizada.

Essas observações levaram-no a escrever, em 1920, *Além do princípio do prazer*, no qual elaborou a teoria da pulsão de morte, partindo da noção de compulsão à repetição, um fenômeno que já observava, com maior evidência, no comportamento de crianças e no tratamento psicanalítico, exemplificado pelos sonhos de pacientes e ex-combatentes de guerra: “Ora, os

sonhos que ocorrem nas neuroses traumáticas possuem a característica de repetidamente trazer o paciente de volta à situação de seu acidente [...]” (Freud, 1920/1988, p. 24). Assim colocava em questão o princípio do prazer, uma vez que a repetição expõe, incessantemente, o sujeito ao desprazer. Dessa forma, em oposição ao que escrevera em 1908, Freud passa a buscar compreender uma disposição suficientemente poderosa para desprezar o princípio do prazer.

Deve-se, contudo, apontar que, estritamente falando, é incorreto falar na dominância do princípio do prazer sobre o curso dos processos mentais. Se tal dominância existisse, a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão desse tipo. (Freud, 1920/1988, p. 19)

Diante dessa nova perspectiva, torna-se impraticável a sustentação do entusiasmo e da aposta na profilaxia das neuroses pela via de uma reforma na cultura e na Educação. O exame dos fenômenos que põem em xeque o domínio irrestrito do princípio do prazer revela a dimensão de um gozo impossível de ser alcançado e cuja busca aponta para um fator mortífero ligado à sexualidade.

Ao dirigir seus escritos sobre a existência de uma dimensão diversa do princípio do prazer no cerne do funcionamento psíquico, na sequência, Freud percebeu a necessidade de descrever teoricamente a força desse mesmo elemento no âmago da civilização. Em 1930, escreveu uma de suas obras mais importantes: *O mal-estar na civilização*. Nela, elaborou uma série de argumentos para afirmar a existência de um desprazer no interior da própria sexualidade: “Às vezes, somos levados a pensar que não se trata da pressão da civilização, mas de algo da natureza da própria função que nos nega satisfação completa e nos incita a outros caminhos” (Freud, 1930/1988, p. 111). Em primeiro lugar, apontava a bissexualidade original e o caráter polimorfo da sexualidade como impedimento a uma satisfação plena, em outras palavras, marcava a impossibilidade de se dispor, na realidade, de todos os objetos de satisfação sexual. Depois, sugeria que a adoção da posição ereta pelo ser humano e a depreciação de seu sentido olfativo tenha produzido uma repugnância relacionada à função sexual, que impede sua satisfação plena. Freud concluiu que: “Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja ‘feliz’ não se acha incluída no plano da ‘Criação’” (Freud, 1930/1988, p. 84). A existência de um recalque orgânico ao incidir sobre o sentido olfativo quando da adoção pelo homem da postura ereta, como postulado pelo fundador da psicanálise, marca definitivamente o prejuízo de gozo como tributo pago com a perda do domínio instintivo, correlata ao advento do sujeito pela ordem simbólica, isto é, pela linguagem, sem a qual não se pode pensar o que concerne ao domínio da pulsão e seus avatares.

Por seu turno, além da proibição do incesto, o processo civilizatório impôs a repressão da sexualidade infantil, a eliminação das perversões, a exigência de uma escolha de objeto heterossexual e a obrigação da monogamia. Em linhas gerais, a referida obra apresenta a ideia de que o mal-estar é inerente (e necessário) à vida em sociedade, uma vez que a sociedade foi edificada pagando o preço da repressão. “Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização” (Freud, 1930/1988, p. 119). A renúncia ao incesto foi condição para a existência da civilização, mais ainda: foi a partir do sacrifício do poder absoluto e do gozo absoluto que o homem se desenvolveu. Conclui-se, a partir do exposto, que a civilização se edificou a partir dessa perda de gozo enquanto um dos nomes do corte entre natureza e cultura, perda a se inscrever no cerne da vida psíquica e condição do

humano. A noção de civilização é, assim, quase um sinônimo da Lei da renúncia ao gozo (Millot, 1995).

Mesmo tendo empreendido longas páginas à tese do fracasso da felicidade na civilização, Freud nunca deixou de se deparar com este nó: os limites e as possibilidades no que concerne à edificação do sujeito. “Nele está atada a questão da educação. Que encontra – como Freud demonstrará – tanto as condições de sua possibilidade quanto as de sua vocação para o fracasso na aberração da sexualidade humana” (Millot, 1995, p. 20).

## **A criança e o desejo de saber**

Freud (1908/1988), no texto *Sobre as teorias sexuais infantis*, argumenta que crianças mentalmente normais e sobretudo as que são bem dotadas intelectualmente não evitam o interesse pelos problemas do sexo nos anos anteriores à puberdade. O interesse por tais questões eclode durante o primeiro ápice da vida sexual infantil, entre os três e os cinco anos de idade. Contrariando as expectativas do senso comum, o primeiro problema com que se ocupou esse ávido pesquisador não foi o concernente à constatação da diferença entre os sexos, e sim a pergunta relacionada à origem: de onde vêm os bebês? Em todas as culturas, ficções buscam responder a pergunta que a própria criança se faz, visto que a procriação porta um mistério generalizado. Como fazer um filho? (Pommier, 1999). Lendas, mitos e contos de fadas produzem narrativas que tentam elaborar a indagação humana fundamental: a do desejo a partir do qual procede a vinda do sujeito ao mundo.

Freud (1908/1988b) afirmava que o esforço da criança é comparável às tentativas dos adultos na resolução de grandes problemas. O caráter típico dessas produções advém não de uma insuficiência da criança, mas de sua subordinação ao saber ditado pelas pulsões parciais em ação no seu corpo. É o corpo erógeno que incita a produção de teoria, enquanto um corpo de hipóteses, origem de trabalho do pensamento. A atribuição de um pênis a todos os seres humanos, a concepção cloacal do nascimento e a concepção sádica do coito parental são validadas como teorias, isto é, como uma articulação de saber. “Sua estrutura é a de uma verdadeira teoria, ou seja, um corpo articulado de hipóteses formuladas pela criança com o fim de verificar, na experiência, o seu valor de verdade” (Dias & Lemos, 2010). O pulsional desemboca em teoria, posição que a psicanálise sustenta na contramão da visada cognitivista (Bergès & Balbo, 2001).

O material coligido pelo texto freudiano procede de três fontes: da observação direta do que as crianças dizem e fazem, do que o adulto se lembra de sua infância e das lembranças inconscientes trazidas à consciência durante a psicanálise de neuróticos. A primeira fonte não é totalmente fidedigna devido à atitude dos adultos frente à criança. O adulto nega a sexualidade da criança. A amnésia infantil é, nesse caso, o obstáculo. Mais adiante, será visto que esse obstáculo se desdobra em consequências nada insignificantes no que diz respeito à relação estabelecida entre o educador e a criança.

A atividade investigativa da criança não surge espontaneamente, mas sob a pressão das pulsões egoístas quando ela vem a ser surpreendida pela chegada de um novo bebê, criando um estado psíquico de urgência. A criança busca evitar a ocorrência de um evento temido, a vinda de uma nova criança, já que ela não deseja que haja outro depois dela, um rival a desalojá-la no privilégio desfrutado pelo seu lugar no amor dos pais. A questão-enigma, a da procriação, entretanto, revela algo que está além da tentativa de a criança controlar os eventos temidos, pois

essa questão adquire valor traumático para ela, uma vez que, nesse momento de sua constituição subjetiva, ela se vê confrontada pelo enigma do desejo do Outro. Trata-se, portanto, de questões ligadas à existência, questões que se atualizam em toda análise, já que a entrada na linguagem é questão de vida e de morte (Lemerèr, 1999). O nascimento porta uma passagem de difícil simbolização, a passagem do não-ser ao ser, pois há uma perda que nenhum saber vem recobrir.

Freud (1908/1988b) assinala que a tensão entre as concepções pelas quais a criança tem apreço e a versão dos adultos a respeito dos mistérios que cercam o nascimento é ocasião de instalação de uma desconfiança por parte da criança em relação ao saber do adulto, até então fonte de toda autoridade aos seus olhos. Dessa tensão, nasce o primeiro conflito psíquico na criança. Nesse momento, trata-se do encontro da criança com o discurso mentiroso e com o embaraço dos pais frente às indagações infantis. A criança se depara com o desconhecimento que vige do lado dos pais, depara-se com a ordem do “não querer saber nada disso”, “nada disso” que falta e que marca cada um em relação ao que é da ordem do sexual. Guimarães (2006) destaca que esse discurso mentiroso revela que os pais mentem porque não sabem, pois a verdade só pode ser semi-dita, já que a dimensão da verdade não admite ser separada dos efeitos de linguagem. O encontro da criança com esse furo no campo do Outro (essa falta que marca o saber) vem a ser elaborado por ela como um saber que lhe é furtado, saber então proibido.

As teorias sexuais infantis se constroem com material pulsional e não conhecem a diferença entre os sexos, desse modo, constituem um engodo, estando condenadas a um fracasso constitutivo. A angústia deflagrada no encontro com o enigma do desejo materno e a tentativa de compreender o desejo violento que presidiu o nascimento do sujeito se conjugam com o que há de insaciável em seu próprio corpo (Lemerèr, 1999). A criança busca um saber que possa se conjugar sem resto com seu ser sexuado. O que as teorias sexuais encobrem e desvelam, nesse momento, é a queda sofrida pela criança, uma vez que se introduz a não correspondência entre o gozo proporcionado pelas pulsões parciais e a demanda materna, que, afinal de contas, é o que aparelha e ordena o corpo erógeno infantil. É a incidência da castração materna que significa ao sujeito em constituição que ele não é o falo. O fracasso das teorias sexuais infantis convoca a criança a nomear o pai como causa da castração materna, o que de todo modo lhe oferece um suporte subjetivo para a travessia da crise que veio a fragmentar seu mundo (Pommier, 1999).

O texto “*Sobre as teorias sexuais infantis*” aponta uma relação estrutural entre o saber e o não-saber, na medida em que se coloca em jogo um real que não pode ser vertido por inteiro pelo simbólico, o real do sexo. O destino das teorias sexuais infantis é o de se tornarem o leito do saber inconsciente a partir do embate inaugural da criança com o campo do Outro.

Essas teorias, que deveriam conquistar para a criança um saber relativo ao seu ser de gozo, serão então abandonadas, esquecidas e só-depois, a partir do inconsciente, determinarão as modalidades eróticas e sintomáticas da relação do sujeito ao Desejo. O fracasso é inevitável para todos, mas suas consequências serão diferentes para cada um na sua relação ao saber: inibição, compulsão e sublimação são os destinos que a partir daí se desenham, dependendo das determinações sofridas por cada sujeito (Dias & Lemos, 2010, p.189)

As elaborações da criança debatidas no texto freudiano nos revelam que a relação com o saber se encontra marcada por aquilo que divide irremediavelmente o sujeito, a causa sexual. Nessa perspectiva, a dimensão do saber na psicanálise não é coincidente com o saber elaborado pelo discurso da ciência, que se pretende universalizante, visa a um tamponamento do real através da produção de objetos, e regula a economia do gozo.

A pulsão, enquanto um dos nomes da sexualidade marcada pela falta, interroga duramente os ideais que lhe permeiam e, ao mesmo tempo, impede uma relação mais ética com criança, no sentido de sustentar uma aposta outra, que não aquela a exigir da criança uma conformidade que venha a sancionar os novos saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, cabe perguntar se certos fracassos da iniciativa pedagógica são tributários da dificuldade de acolher a discordância entre o saber que sustenta a iniciativa pedagógica e a opacidade das manifestações da criança, as quais oferecem resistência à versão da criança posta em jogo no laço/discurso pedagógico.

## **Freud pensa a educação**

Até aqui, pretendeu-se mostrar que o início do diálogo da psicanálise com a Educação se deu por uma ilusão cultivada por Freud, aquela da profilaxia das neuroses, a promessa/esperança, por meio da educação, de novas gerações livres, saudáveis e felizes. Mas, também, ficou evidente a impossibilidade de que o diálogo continuasse por esse viés. E, mesmo que Freud não tenha sido nada pródigo nos textos sobre Educação, sabe-se que ele lançou questões até hoje muito caras ao diálogo e às pesquisas nesse campo. Por isso, pretende-se destacar aqui dois textos em que Freud pensou a Educação.

Em 1914, em comemoração aos 50 anos de seu antigo colégio, Freud escreveu *Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, texto que inaugurou a seguinte noção: o aluno aprende mais pela personalidade de seu professor do que por seu interesse pela ciência.

A noção de transferência, além disso, coloca em primeiro plano a responsabilidade do educador pela formação do aluno e a necessidade de que, para isso, ele sustente a posição de sujeito suposto saber independentemente da eficácia ou ineficiência do último método pedagógico – pois método nenhum garante, em última instância, o “controle” das aprendizagens. (Monteiro, 2016, p. 146)

Freud sempre foi muito grato a seus mestres e admirador deles, de tal maneira que colocou seus nomes em dois de seus filhos (Ernest, de Ernest Brücke, seu chefe no laboratório de neurofisiologia; e Martin, de Jean-Martin Charcot, médico francês que introduziu Freud no estudo da histeria). De sua biografia, é possível depreender dois momentos cruciais em seu relacionamento com os mestres: inicialmente uma dependência, depois uma superação, assim como são experimentadas as relações com os pais.

Além da relação afetiva com os mestres, havia outra questão: nessa época, Freud estava elaborando sua teoria sobre a transferência. Esse fenômeno já havia trazido alguns incômodos no trabalho clínico de Freud:

Essa é uma ocorrência frequente e, a rigor, usual em algumas análises. A transferência para o médico se dá por meio de uma *falsa ligação* [...] Desde que descobri isso, tenho podido, todas as vezes que sou pessoalmente envolvido de modo semelhante, presumir que a transferência e uma falsa ligação tornaram a ocorrer. Curiosamente, a paciente volta a ser enganada todas as vezes que isso se repete. (Freud, 1893-95/1995, p. 313-314)

Pelo fato de, a certo momento, ainda não reconhecer e compreender a transferência, foi abandonado por uma paciente, que passou a ser um dos casos mais importantes na compreensão desse fenômeno: o caso Dora (publicado em 1905). O conceito de transferência traz à luz uma condição inerente a toda relação (analista-paciente; professor-aluno; relacionamentos amorosos ou de amizade): não há a possibilidade de controle dos efeitos de um sobre o outro.

Uma vez que, na perspectiva psicanalítica, cada um está sujeito às determinações inconscientes, não se pode responder ou fundamentar plenamente o que direciona o indivíduo a esses relacionamentos, tampouco os efeitos das disposições subjetivas de cada um no outro. Portanto, em psicanálise, a ideia de relação, no sentido de uma simetria, cai por terra. Há, sim, algo mais da ordem de um desencontro do que de um encontro propriamente dito.

Dentro dos limites da presente discussão sobre a impossibilidade da educação, cumpre destacar então a impossibilidade em que o educador se encontra de controlar, no ato educativo, seus próprios desejos inconscientes, pois ele se defronta de fato com duas crianças: a real que está à sua frente e a criança recalcada em si mesmo. Depara-se com esta criança ideal que gostaria de encontrar no aluno – e que o colocaria na posição de adulto ideal – ao mesmo tempo em que se depara com a criança ideal que gostaria de ter sido. Ou seja, através da criança recalcada em si mesmo, desde os primórdios de sua existência, depara-se com uma relação idealizada de completude. (Monteiro, 2016, p. 134)

No campo da Educação, especificamente no que se refere ao discurso pedagógico hegemônico, há uma recusa da impossibilidade revelada pelo conceito psicanalítico de transferência, isto é, de que se saiba de antemão sobre os efeitos que o professor produz em seus alunos; em outras palavras, uma recusa em saber da diferença entre aquilo que se tenciona atingir no sujeito e a realidade do que se atinge numa pretensa relação; em suma, uma recusa do fato de que não há uma causalidade necessária entre o que se faz em Educação e seu resultado.

O segundo texto de Freud sobre Educação, escrito em 1925, consiste no prefácio da obra de Aichhorn, intitulada *Juventude Desorientada*. Destaca-se, nesse texto, uma recorrente afirmação de Freud, a saber, de que há três profissões impossíveis: curar psicanaliticamente, educar e governar. O que haveria em comum entre essas profissões que as torna impossíveis? Em cada uma delas, há de saída um ideal: um ideal de cura, um ideal de aluno educado, um ideal de bem comum.

Como compreender essa posição freudiana que, não poucas vezes, é erroneamente interpretada como um pessimismo? Sabe-se que os três ofícios relacionados a essas atividades supõem efeitos de uns (analista, educador e governante) sobre os outros (o paciente, o educando e a nação) e também se sabe que os primeiros aspiram pelo controle dos efeitos que provocam nos segundos. Qual resultado pretendem alcançar por meio desse controle? As posições de analista, educador e governante preveem certo domínio sobre o outro, permitindo a suposição de que, a princípio, ocupam o lugar de *ideal*. Dessa forma, o domínio de uns sobre os outros sugere uma suposta garantia de que estes se conformem aos ideais que aqueles representam, isto é, que se tornem alguém como eles. Em outras palavras, o domínio levaria ao apagamento da diferença que se aninha entre uns e outros.

O ideal de um analista, de um educador e de um dirigente de Estado estará sempre respondendo a uma referência singular (pessoal) em cada um desses profissionais; ou seja, o que é o ideal para aquele sujeito que psicanalisa, que educa e que governa. Além disso, há a impossibilidade de se fazer do outro e no outro algo em conformidade com o que se pretende. Em síntese, o inconsciente do outro lhe escapa, assim como o de cada um desses profissionais. Não há domínio sobre o inconsciente. Pelo contrário, ele assujeita.

Em suma, o limite da educação, revelado pela psicanálise, reside no fato de que o inconsciente não se submete. Quando o ato de educar é colocado dentre as três profissões impossíveis (aquelas cujo insucesso está previsto desde o começo), não se está afirmando uma impraticabilidade, mas reconhecendo-se que há a um mal-estar que ronda permanentemente as ações em Educação.

## O imperialismo do discurso científico e a autoridade dos educadores

No panorama das conexões possíveis entre Psicanálise e Educação, em torno da obra de Freud, atualmente, há um amplo debate e um grande número de pesquisas. Em linhas gerais, a contribuição da Psicanálise à Educação se traduz por uma sustentação, por parte da Psicanálise, de um questionamento dos ideais que incidem sobre a Educação. Pode-se perceber, de início, o seguinte paradoxo: nunca houve um volume tão grande de saberes convergindo para a Educação. Inclusive, a Pedagogia, atualmente, reclama o estatuto de ciência, justamente porque (diferente de um passado da Pedagogia sustentada em pensamentos filosóficos), hoje, ela se supõe reunindo e dominando um vasto conjunto chamado de “ciências da Educação”. Por outro lado, retomando o paradoxo, talvez nunca a Educação tenha fracassado tanto.

Como a psicanálise possibilita analisar tal paradoxo? Ela permite ver que, diante de uma característica inerente a toda Educação, qual seja, de que nunca foi possível realizar o ideal de aprendizagem na totalidade dos alunos, nem prever seu tempo para qualquer êxito, portanto, diante da inerente angústia dos educadores em seu ofício, surge, desde o final do século XIX e início do século XX, a ilusão de que a ciência (na época, em pleno desenvolvimento) poderia trazer maior previsão e controle dos resultados em Educação, bem coerente com o espírito da ciência positivista e pragmática dos dias atuais.

Pode-se dizer que tal anseio pela previsão e controle dos resultados em Educação possibilitou uma “invasão” de saberes, os quais o educador deveria dominar para, como se tem pensado no âmbito da pedagogia, ajustar melhor sua intervenção, estabelecendo, portanto, uma relação educativa adequada. Para tanto, hoje, espera-se que o educador domine, principalmente, as teorias psicológicas do desenvolvimento, mas, também, as diferentes realidades socioculturais e econômicas de cada aluno, as dinâmicas familiares, técnicas motivacionais e, mais atualmente, o que provém do discurso médico, como, por exemplo, diagnósticos de TDAH e a farmacologia relacionada.

Diante dessa avalanche de demandas, como afirmou a Profa. Claudia Riolf, da FEUSP, em ocasião do 8º Colóquio do LEPSI em 2010, o professor “amarelou”. E não poderia ser diferente. “O tiro vem saindo pela culatra”. Em vez de deter maior poder sobre seu ofício, o educador de hoje é hesitante, já que não pode e nunca poderá cumprir o ideal que lhe foi colocado. Mais ainda, o educador vem sendo destituído de sua autoridade, uma vez que não pode mais se sustentar no conhecimento que domina e sobre o qual assumiu a responsabilidade pela transmissão.

Há algum tempo, nos debates sobre uma educação reformada pelos novos moldes da *pedagogia científica*, observa-se a circulação de um pretense fantasma: o (quase consenso) autoritarismo identificado com uma educação designada como *tradicional*. Apesar da acentuada diferença entre a prática da educação autoritária e a educação *laissez-faire*, ambas são motivadas por supostos saberes científicos. Ou melhor, os princípios que regem a Educação assemelham-se ao longo da história: estão sempre submetidos a um inevitável imaginário educativo que promove um discurso voltado para um ideal: o bem da criança. Saber sobre o bem-estar no mundo configura-se, muitas vezes, num autoritarismo que tenta conformar a criança a um ideal preestabelecido e que carrega os desejos de quem procura realizá-lo. Configura-se, portanto, numa *perversão* da transferência. A criança que não se conforma ao ideal do Outro social, que não se conforma à paranoia dirigida, vem a ser marginalizada no laço social e pedagógico (Balbo, 1992). À criança que contesta os caminhos que lhes são oferecidos em nome de seu bem, muitas vezes, só lhe resta produzir sintomas ruidosos.

## A diferença como condição para educar

Parece relevante abordar mais uma consequência da ilusão de se conformar crianças e alunos a ideais de desenvolvimento cognitivo e afetivo: a mesma impotência que atinge os educadores nas escolas também atinge os pais. Se os professores são convocados a se submeter ao discurso científico, com os pais não tem sido diferente. Assim como ao educador é exigido buscar o conhecimento científico que lhe revelaria quem é seu aluno e como lidar com ele, também os pais não podem mais supor que saibam sobre seus filhos e, portanto, hoje em dia, não podem deixar de recorrer aos especialistas para “saber” sobre como exercer a paternidade/maternidade. Não se deveria interrogar sobre os efeitos da transmissão dos significantes da filiação para um sujeito quando se está numa ordem em que a ciência se erige como um dos nomes do pai?

Não se trata de nostalgia do passado, mas uma questão para se refletir: os pais e avós de gerações passadas não estavam submetidos ao mesmo discurso social e na mesma medida, assim educavam (ainda que não sem erros); e aqueles professores ou professoras que, como se costumava dizer, “davam conta” dos alunos difíceis não saberiam justificar teórico-cientificamente a sua prática e, no entanto, foram responsáveis pela formação de muitos dos que se destacaram profissionalmente. O que eles teriam para nos ensinar sobre Educação? Uma coisa já é sabida: eles se autorizavam em suas tarefas. Não faziam perguntas do tipo “como seria melhor eu fazer nessa situação?”, ou “O que diriam os especialistas?”.

O questionamento que a Psicanálise vem colocando atualmente à Educação é sobre as consequências do imperialismo do discurso científico sobre a autoridade dos professores e dos pais. A condição necessária para haver educação, na perspectiva psicanalítica, é a mesma que os nômades mongóis (que são devidamente alfabetizados) já sabem: alguém revestido da legítima autoridade, por meio do domínio (que é não absoluto) de um saber (e não de todos os saberes), transmite-o, por tentativas e erros, a alguém que não possui esse domínio (Lajonquière, 1999).

Portanto, para a Psicanálise, a primeira condição para se educar é de que exista a diferença entre um e outro. A condição de ignorância de que o discurso científico reveste os educadores de hoje apaga (ou pelo menos ofusca) essa diferença. Mais ainda, coloca em suspenso a legalidade da função de um pai, de um educador, trazendo consequências desastrosas na relação dos sujeitos com a Lei e desencadeando um social desregulado: “Apagar a diferença dos lugares, a dos sexos e a das gerações, só tem como efeito embrulhar as referências simbólicas, no entanto indispensáveis a nossa vida social” (Lebrun, 2004, p. 128). A função paterna implica o reconhecimento da presença do Simbólico, não como propriedade paterna, mas como sinal do pertencimento ao mundo humano. Dessa forma, a autoridade de um pai (ou qualquer outro sujeito que assuma a responsabilidade pela educação de uma criança) só pode ter sua legalidade a partir do discurso social, um social que sustente a pertinência de sua intervenção.

[...] é que é preciso que essa função do pai – e não somente aquele que a ocupa, ou o dito genitor – seja ratificada pelo social. É preciso um “lugar para o pai”. Em outras palavras, é preciso que o social venha homologar o que é sustentado no seio do recinto privado. A sociedade deve estar congruente com aquele que sustenta o lugar ao intervir como pai real tanto em relação à criança quanto em relação à mãe. (Lebrun, 2004, p. 42-43)

Apagando a diferença, há o esquivamento da confrontação com a disparidade originária (dissimetria do casal parental, os polos, as funções em que a relação se constitui – pai e mãe) e, em consequência, a possibilidade de suportar os conflitos é extraída.

A intervenção paterna, como expõe Dor (1991), age como *operador simbólico a-histórico*, mas que, no entanto, não deixa de estar no ponto de origem de toda história. Na psicanálise, a noção de pai não remete exclusivamente a um pai *encarnado*, mas a uma entidade essencialmente simbólica ordenadora de uma *função* (a função paterna), que estrutura o ordenamento psíquico na qualidade de *sujeitos*, tirando o indivíduo do gozo alienante como objeto do desejo materno.

Desde o princípio da constituição de um sujeito, passando pela vida escolar, educar é colocar em circulação marcas simbólicas que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível.

Para que uma educação venha *a posteriori* se revelar possível – a despeito da impossibilidade da educação – é necessário que um adulto em posição de mestre ensine, mostre os signos [...]. A transmissão dos *significantes* possibilita a conquista de um lugar de enunciação. O usufruto desse lugar por parte de alguém o sujeita ao desejo do Outro, ou seja, faz dele um sujeito numa história sempre em curso. (Lajonquière, 2010, p. 149)

Todavia, trata-se de uma sociedade que reorganiza o laço social visando fazer desaparecer a hierarquia, julgada responsável pelas desigualdades. Resulta daí o desabono do exercício da função paterna, que não permite mais ao pai sustentar seu lugar de contrapeso à dialética da família, ratificando o que o social promove. A partir daí, é grande a tentação de escapar às obrigações implicadas por tornar-se adulto.

## Considerações finais

Hoje, o educador transita entre o *nada saber* (pois pensa que o conhecimento está submetido à natureza do aluno) e o *tudo saber* sobre o que quer uma criança e como fazê-la feliz. Pode-se dizer que, em ambos os aspectos, a Pedagogia atual peca pela intenção de apagar a *diferença*. No primeiro, a *diferença* é apagada à medida que o professor se infantiliza, não assume a posição de autoridade, de *sujeito suposto saber*, por acreditar ser essa posição contra a “natureza” do aluno, como diz Lajonquière:

Nos dias que correm, supõe-se que o adulto deva se eclipsar renunciando à sustentação do ato educativo – ou seja, renunciar à possibilidade de que se desdobre a *diferença* que se aninha entre ele e a criança – para assim vir supostamente a produzir crianças felizes e criativas, sintonizadas com o “futuro”. A pedagogia vem professando semelhante ilusão há quase um século e, por outro lado, o cotidiano escolar, embora ainda apresente pontos de resistência, passa a estar tensionado a partir desse ideário. (Lajonquière, 1999, p. 27)

No segundo caso, tenta-se eliminar a *diferença* ao acreditar na possibilidade de conformar os alunos a um ideal (o *Ideal do Eu*) que traria a felicidade aos futuros adultos (o adulto da modernidade passou a esperar que a criança viesse a usufruir, no futuro, de um outro mundo) e que converteria os pedagogos em *Eu Ideal*, a própria realização da felicidade, sabedores do bem-estar no mundo.

Vale lembrar que o próprio Freud, já há muito, tinha abandonado a ideia de sujeito saudável e feliz, uma vez livre dos limites impostos pela sociedade. Por que se retrocedeu a essa ilusão? Ocorre que, numa sociedade em que a ciência é concebida como Lei, ou como verdade, o sonho de uma onipotência se desdobra na ilusão (pouco civilizada) de suprimir tanto o mal-estar individual quanto o social. Dentre os “males”, a diferença entre a criança e o adulto se tornou

objeto de tensão psíquica e social. Toda diferença traduz o arcabouço de mal-estar a ser superado.

Infelizmente, hoje em dia, o apagamento da distinção entre o *escolar* (estranho e público) e o *familiar* na esteira do esvaziamento da diferença entre o público e o privado implica uma demanda que não se denega a si mesma e, portanto, condena as crianças a responder no *real do ato*. [...] Instala no horizonte a possibilidade mesma das infantilidades serem extirpadas por um leque de profissionais voltados à “proteção da infância”, que tudo veem, tudo sabem, tudo explicam, tudo compreendem. (Lajonquière, 2010, p. 226)

A sedução exercida pelo totalitarismo científico logra em seu investimento, uma vez que o sujeito se percebe aliviado do mal-estar da incerteza, inerente ao fato de pensar, e de sustentar seu desejo em sua singularidade. Porém, deve-se reconhecer o fato de que a ciência proporciona consideráveis vantagens. Não se trata aqui de uma nostalgia de uma tradição, mas de uma recusa em aquiescer quanto ao apagamento das diferenças.

Para uma palavra final, que não pretende ser a última palavra no assunto, segue um trecho do livro *Um mundo sem limite*:

Sustentamos que a psicanálise pode diretamente esclarecer o “mal-estar na civilização” de hoje, identificando em que nosso social, marcado pelos implícitos do discurso tecnocientífico, secreta uma adesão não conhecida a “um mundo sem limite” e autoriza, assim, a contravenção das leis da fala que nos especificam como humanos. (Lebrun, 2004, p. 20)

Os educadores de hoje parecem acreditar que devem ser “adequados” na relação com o aluno e que tal adequação só pode ser sustentada pelas ciências da Educação e/ou pela ciência psicológica (sobretudo as teorias em torno do desenvolvimento infantil). Isso faz o educador colocar em suspenso qualquer atitude, em nome da natureza professada pela teoria, e, assim, destituir-se da posição de autoridade. Em outras palavras, evitando ser *inadequados*, acabam, muitas vezes, posicionando-se como aparentes espectadores da suposta natureza de seus alunos. Sendo assim, destituem-se da posição de *sujeito suposto saber* atribuída pelo aluno, desfazendo a primeira condição da aprendizagem: a dependência inicial do aluno em relação ao professor. Tendo em vista que o sujeito suposto saber é o princípio constitutivo da transferência, é supondo estar no professor o saber sobre seu desejo (saber impossível) que o aluno se coloca em condição de participar da transmissão dos saberes constituídos (saberes possíveis). Não assumindo a responsabilidade pela transmissão da cultura acumulada pela civilização, o educador retira de cena o que levaria o aluno a apostar na sua figura, como meio de alcançar o saber sobre o lugar que ocupa no mundo.

Enfim, trata-se da necessidade de se pensar a Educação a partir da possibilidade de uma organização coletiva não constituída sobre a recusa da castração, mas na perspectiva de se levar em conta a irredutível dissimetria na relação com o outro.

## Referências

- Balbo, G. (1992). Demanda e transferência. *Educa-se uma criança?* Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. [S.l.: s.n.].
- Bergès, J. & Balbo, G. (2001). *A atualidade das teorias sexuais infantis* (F, F, Settineri, trad). Porto Alegre: CMC. (Primeira publicação de apresentação oral realizada em 1997).

- Dias, M. A. M. & Lemos, M. T. G de. (2010). O saber, o não-saber e suas consequências para as experiências institucionais. *Revista Literal da Escola de Psicanálise de Campinas*, (13), 187-194.
- Dor, J. (1991). *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1989).
- Freud, S. (1995). Estudos sobre a histeria. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. I). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (1988). O esclarecimento sexual das crianças. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. IX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1907).
- Freud, S. (1988a). Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. IX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1988b). Sobre as teorias sexuais das crianças. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. IX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1995). O interesse científico da psicanálise. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. XIII). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1913).
- Freud, S. (1988). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. XVIII). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- Freud, S. (1988). Um estudo autobiográfico. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. XX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (1988). As resistências à psicanálise. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão trad., Vol. XIX). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Guimarães, C. H. M. M. (2006). A teoria sexual infantil e o discurso dos pais. *Revista Literal da Escola de Psicanálise de Campinas*, (9), 19-32.
- Jones, E. (1979). *Vida e obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1961).
- Lajonquière, L. de (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. de (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lebrun, J.-P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. (Trabalho original publicado em 2001).
- Lemérier, B. (1999). Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. *A criança e o saber* [número especial]. *Letra Freudiana*, 23.

- Millot, C. (1995). *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1979).
- Monteiro, E. A. (2016). *Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pommier, G. (1999). O conceito psicanalítico de infância. In *Trata-se uma criança. I Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.
- Soler, C. (2005). *O que Lacan dizia das mulheres*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 2003).

**Revisão gramatical:** Janete Stela Domenica

**E-mail:** janetedomenica@hotmail.com

Recebido em outubro de 2020 – Aceito em janeiro de 2021.