

Educação, paixão e conhecimento: sobre a dimensão inconsciente do ensinar e do aprender

FERNANDO DONIZETE ALVES
Aline Sommerhalder

Dpto. Educação Física e Motricidade Humana
Universidade Federal de São Carlos

1. Introdução

É notório que educar implica necessariamente o trabalho com e entre pessoas. Trata-se de uma atividade relacional interativa, em que estão presentes desejos, interesses, necessidades de outro, isto é, o filho, o aluno¹.

Portanto, a educação escolar repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e alunos, sem as quais a escola não é nada mais do que uma concha vazia (TARDIF & LESSARD, 2007), sem vida, sem movimento, sem ação.

Diferente de outras profissões em que o objeto de trabalho é inerte e responde prontamente à ação do trabalhador, na educação estão implicados elementos que dizem respeito ao humano, que são da ordem do social, do cognitivo, do psíquico, que não são controláveis na mesma medida que a matéria inerte.

A docência é um trabalho que se constitui de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF & LESSARD, 2007). Pressupõe situações de negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc.

Na mesma medida, pode-se dizer que o professor vê-se afetado pelos seus alunos, pelo simples fato de que o trabalho sobre e com seres humanos faz repercutir sobre si mesmo a humanidade de seu objeto. O professor se vê diante de sua própria humanidade espelhada no aluno que está à sua frente. Uma suposta neutralidade do professor sobre processo de ensino e de aprendizagem se desmonta diante da incontornável realidade de sua humanidade.

Considerando que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”, pode-se dizer que o “objeto humano” está no centro do trabalho docente (TARDIF & LESSARD, 2007, p. 31).

¹ Nesse artigo trataremos especificamente da criança/aluno e de sua relação com o adulto/professor.

Assim, diante da magnitude de tal afirmação, impõe-se a importância de se problematizá-la e este artigo pretende assumir esta tarefa, tomando a psicanálise como referencial teórico. Em outras palavras, a proposta é colocar em discussão as dimensões inconscientes do ensinar e do aprender.

A revolução freudiana inverte o valor absoluto da razão e inaugura um tempo no qual a razão e a consciência são reduções do caos e do irracional. O eu, por conseguinte, tem poder relativo e não mais absoluto. A Psicanálise demonstra o funcionamento do inconsciente como atividade central dos quefazeres humanos.

O legado freudiano nos conduz à descoberta dos modos de funcionamento do inconsciente, dos modos de expressão e inscrição da vida e da morte no corpo e no fazer humano. Nessa direção, Freud mostrou que a vida racional é uma conquista, um harmonioso acordo com as paixões, com as pulsões, e não sua exclusão.

Isso pressupõe o reconhecimento de que a educação é um “processo que não se limita à intencionalidade consciente” (OLIVEIRA, 2006a, p. 13). Significa reconhecer e considerar a impossibilidade de separar a educação “de seu sentido inconsciente”, uma vez que esse “é co-agente e co-produtor dos quefazeres humanos”, os quais são co-determinados pelo desejo, pelo infantil e pela fantasia.

Considerando que o ser humano é “um ser do desejo, mais do que da necessidade”, é imprescindível reconhecer que “aprender, pensar e ensinar são atividades investidas de fantasia” (OLIVEIRA, 2006b, p. 86).

A educação não se limita ao ensino e à aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica ensino e aprendizagem para a vida; implica ensinar a criança a aprender a viver.

Vale ressaltar que a educação, apoiada nos conhecimentos acumulados pela psicanálise desde Freud, faz-se para além daquilo que é objetivamente percebido, para além do conhecimento objetivo que compõe o conjunto de conteúdos escolares transmitidos às crianças.

Antes, ela se faz por aquilo que o outro, o professor, representa para o sujeito em constituição: a criança – faz-se no reconhecimento de que o humano é um ser que deseja; faz-se na relação amorosa que se estabelece entre professor e criança.

2. O professor: objeto de amor da criança

Em *Sobre la Psicología del Escolar* (1914), Freud (1968) discorre sobre a importância do professor para o processo educativo, uma vez que vale muito mais aquilo que ele é e representa para a criança do que propriamente o conhecimento que ele transmite. Ao falar de seu reencontro com um velho professor de escola, Freud (1968) argumenta ser difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre ele e seus colegas (da escola) e teve mais importância, foi o interesse pelas ciências que lhes eram ensinadas ou a personalidade de seus professores.

Contudo, diz ele, a preocupação pela personalidade dos professores constituía uma corrente oculta e constante nele e em seus colegas, de modo que, para muitos, os caminhos das ciências passavam

apenas através de seus professores. Trata-se daquilo que o professor representa do ponto de vista inconsciente para o aluno e vice-versa.

Assim, diz Freud (1968):

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. Em lo fondo, los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menos motivo para ello [...] Desde un principio tendíamos pro igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (FREUD, 1968, p. 170).

As ideias de Freud, pontuadas nesse texto de 1914, levam-nos a pensar sobre os motivos que fazem a criança apaixonar-se pelo conhecimento. Certamente estão além do conhecimento propriamente dito. Este é a consequência do emprego amoroso da sexualidade em alvos/objetos não sexuais, a passagem do prazer auto-erótico para o prazer sublimado.

Entretanto a paixão que leva o aluno a trilhar esse caminho está no professor, objeto de amor da criança. A criança confia ao professor seu amor e desejo, pois acredita que ele possa ajudá-la a encontrar as respostas para seus enigmas. Cabe ao professor acolher o desejo da criança e o amor ora direcionado, fazendo-se suporte das pulsões e ajudando-o a suportar os fracassos e os resultados da frustração experimentada na tentativa de se inserir no mundo civilizado.

Barone (1995) aponta o caráter problemático da transmissão de um saber, seja aquele que perpassa a relação entre mãe e filho ou aquele entre professor e aluno, já que aquilo que se transmite está sempre aquém ou além do discurso proferido, da intenção do locutor.

A autora ressalta que a relação que o professor estabelece com a criança é uma relação de desigualdade, demarcando uma diferença de experiência. O professor está na posição daquele que deve exercer sobre a criança uma ação educativa, conduzindo-a em direção à autonomia e corroborando para que ela se reconheça como unidade no interior de uma coletividade com a qual deverá saber conviver.

Nesse sentido, é necessário que o professor disponha de um mínimo de conhecimento de seus desejos e um mínimo de integração egóica, que permitam levá-lo a agir com tato e empatia com a criança, facilitando a compreensão de sua 'linguagem'. Esse conhecimento de si é fundamental para o professor de modo que ele, ao perceber-se, não se identifique com o saber, mais se posicione como mediador entre a criança e as produções culturais, ao invés de confundir-se com o saber que porta e, assim, tornar-se autoritário e dogmático, não aceitando as ideias e proposições de seus alunos quando diferentes das suas (BARONE, 1995).

Por outro lado, há aqueles professores que forjam uma "igualdade mentirosa", negando a evidente e clara diferença existente entre ele e a criança, tão pernicioso quanto à substantivação da diferença, uma vez que incentiva o uso disfarçado da autoridade, pontua Barone (1995) e conclui:

Esta atitude é frequentemente encontrada em relações de aprendizagem caracterizadas pelo "laissez-fair" nas quais o professor se coloca como igual. A nocividade desta situação, penso, aproxima-se da "hipocrisia profissional", o que veio mais tarde a se denominar de "mensagem de duplo vínculo", concepções elaboradas

por Ferenczi para referir-se à atitude do adulto diante da criança, favorecendo uma atitude perversa do professor (BARONE, 1995, p. 62).

A acentuação da diferença em relação à criança, assim como a tentativa de se igualar a ela, por parte do professor são posturas que buscam manter a criança sempre dependente e, ao mesmo tempo, mantém o professor em sua ilusória posição de onipotência, satisfazendo suas tendências narcisistas.

A questão aqui, ao menos nas proposições da autora, é dar ao aluno a possibilidade de ser autônomo, de se libertar do amor opressivo, nesse caso, do professor. Em outras palavras, o que parece ser difícil para o professor é deixar que o aluno se expresse, se liberte, tenha ideias próprias, que muitas vezes sejam contrárias às dele.

Usando o termo de Winnicott (1975, 1997) por analogia à relação mãe-filho, o que parece difícil é o “desmame” do aluno por parte do professor: o aluno deseja a autonomia, o professor a dificulta.

Segundo Barone (1995), a aprendizagem – e num sentido mais amplo, o processo educativo – passa por uma fase de identificação, mas que deveria ir mais além. Na relação entre professor e criança, assim como em todas as relações humanas, entram em jogo as identificações que organizam as relações do indivíduo com as várias instâncias que constituem o aparelho psíquico.

A mais remota expressão de uma identificação é o laço emocional vivido pela criança em relação às figuras parentais, diz Freud (1968) em “*Psicologia de las Masas*” e, que, posteriormente, são transferidos a outras pessoas com as quais a criança se relaciona, desde que representativas para ela. Estas pessoas serão para a criança “personajes sustitutos de estos primeros objetos afectivos [...] y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etcétera” (FREUD, 1968, p. 171).

É este é o caso, também, do professor, tomado como modelo pela criança, porque é tomado (inconscientemente) como substituto dos seus pais (FREUD, 1968, p. 172): “estos hombres, que ni siquiera eran todos padres de familia, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre” de modo que “nosotros les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisciente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos en tratarlos como a nuestros propios padres”.

Por isso, a criança investe o professor como ideal – ideal do ego – tal como investia (ou investe) seus pais. Dizem as crianças: ‘quando eu crescer quero ser igual ao meu pai’, ao meu professor e assim por diante. É um ideal de perfeição colocado sobre os pais e outros adultos representativos para ela que, aos poucos, vai sendo minado pelo real: eles não são tão perfeitos assim. Estas identificações é que permitem que a personalidade se constitua e se diferencie (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001), tornando-se independente e autônoma.

A questão é que o professor tende a suportar somente a primeira fase, ou seja, a da identificação, rejeitando a segunda que remeteria à autonomia, ressalta Barone (1995). O aluno, ao tomar o professor como modelo, gratifica-lhe seus desejos narcísicos – por isso é suportável – ao passo que o movimento de autonomia do aluno pode ser percebido pelo professor como um ataque ou desautorização de seu papel ou de sua auto-imagem.

No caso da segunda situação, o professor tende a ser autoritário, desqualificando o aluno e sua produção; aproveitando-se do poder que lhe confere sua posição, de modo a dificultar ou não permitir a autonomia de pensamento do aluno (BARONE, 1995).

É evidente que a relação do adulto (professor) com a criança é de desigualdade. Contudo, isso não significa que o professor não possa acolher aquilo que a criança produza como algo “que quer expressar-se” e que pode ser valioso e enriquecedor para o processo de ensino e de aprendizagem.

Nas palavras de Barone (1995, p. 63), apoiadas em Ferenczi: “trata-se da importância de ouvir a criança para soltar-lhe a língua e poder aprender com ela”. Parece ser exatamente esse o caminho seguido pelo professor no filme dirigido por James Clavell “Ao Mestre com Carinho”, produzido na década de 60 e utilizado por Barone (2003) para suas reflexões.

O referido filme retrata os esforços de um professor para despertar em seus alunos, o gosto pela aprendizagem. O filme, ambientado em uma escola de periferia de Londres, trata da história de um professor, imigrante negro, pobre e sem experiência, que vai trabalhar em uma escola, substituindo outro professor. Em meio a atitudes desafiadoras e desrespeitosas dos alunos, o professor encontra dificuldades em conduzir suas aulas. Experimenta um modo, experimenta outro, ora enfrentando e aconselhando os alunos, ora tentando ignorar os desafios e continuando a aula. Até que um dia, encontra a classe no auge da desordem e do desafio. Em um ímpeto, o professor faz um ato que produz efeito:

Impede que continuem e de maneira enérgica exige que limpem a sujeira feita. Também decide mudar radicalmente a forma de ensinar. Joga fora os livros, que tratam de maneira distante os problemas daqueles jovens, e passa a privilegiar os assuntos significativos e surgidos das inquietações de cada um deles. Porém foi decisivo ter ordenado que, daquele dia em diante, todos iriam se tratar respeitosamente pelo nome de família. A partir desse ponto há uma transformação. Os alunos, pouco a pouco, vão se interessando pela escola e em aprender, pois, de certa forma, são ouvidos. (BARONE, 2003, p. 165-6).

O professor acabou se tornando uma figura fundamental e de referência para aqueles jovens, no caso do filme. Ele conseguiu estabelecer um contato significativo com os jovens na medida em que se posicionou como alguém capaz de ouvi-los, acolhê-los e ao mesmo tempo, ajudá-los a encontrar um lugar no mundo; na cultura. Segundo Barone (2003), normalmente a relação daqueles alunos com seus professores era sempre pautada pela provocação, desobediência, agressividade, numa espécie de repetição sintomática de algo que lhes escapava. Foi justamente nesse ponto que o professor, protagonista do filme, conseguiu aos poucos mudar a postura de seus alunos, isto é, justamente pelo fato de “ter sido capaz de responder de outro lugar”, não respondendo às provocações, mas “deixando-se tocar pelo sofrimento de seus alunos” (BARONE, 2003, p. 170).

Ao mesmo tempo em que o professor se solidarizava com os sofrimentos dos alunos, acolhendo-os, também pensava e agia no sentido de exercer uma ação educativa sobre eles, o que quer dizer: fazê-los cidadãos. Nesse sentido, diz Barone (2003, p. 170): “foi extremamente brilhante propor que seus alunos se chamassem pelo sobrenome”. Com este ato, o professor introduz os alunos na “cultura humana”, de onde estavam alijados pela carência cultural e pela pobreza que os caracterizavam, permitindo-lhes “ter um rosto”, reconhecer-se como um, diferenciar-se e ao mesmo tempo, fazer parte e habitar a história humana. Ter um rosto passa pelo reconhecimento daqueles jovens como sujeitos, vivos e desejantes, passa pelo

cuidado de privilegiar durante as aulas assuntos significativos e surgidos das inquietações de cada um dos alunos.

O homem só se faz homem – humano – por meio do outro significativo: “é porque o outro é capaz de ver ali, onde a princípio não está, alguém semelhante, que a cria humana se humaniza” (BARONE, 2003, p. 168). Deixada à própria sorte e com os poucos recursos de que dispõe ao nascer, a cria humana não sobreviveria; somente o outro, humano, é capaz de suprir suas necessidades e insuflar-lhe a marca do humano.

Lajonquière (2006), corroborando com essas ideias, diz que o ato de educar significa transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar na história que lhe permita o usufruto do desejo. Portanto, uma educação longe de ser o resultado de um ajuste ao meio atual ou futuro é, ao contrário, “o efeito da produção de um lugar numa história para o sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 49).

Nesse contexto, também argumenta que educar está além dos métodos e técnicas de ensino massificadas pela pedagogia. Para o autor, o segredo, se assim pode-se dizer, do ato de educar, está no Outro. Segundo o autor, nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana podem ser pensados como acontecendo fora do campo do Outro (LAJONQUIÈRE, 1992). Sendo assim, a aprendizagem e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado tornam-se possíveis no interior desse campo.

Lajonquière (2006) argumenta que aquilo que ‘toca’ o aluno não são os conhecimentos em si, mas aquele que se dirige a ele, o professor, tal como pontua Freud (1968) em *Sobre la Psicología del Escolar*. Assim, diz Lajonquière (1999) que:

Quando ensinamos algo a uma criança, colocamos, por um lado, em ato nossa fantasmática, isto é, a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que trata-se de um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social. Em suma, a medida que a criança ‘apre(e)nde’, a amostra de laço transmitida, faz um laço que sujeita a criança (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 123).

Ao passo que a criança constrói um laço social, tem a possibilidade de se reconhecer no outro, de reconhecer que o outro porta marcas semelhantes às suas, na medida em que se filia a uma tradição existencial, a fragmentos da cultura. Trata-se de uma passagem entre o ser e o ter, entre a posição de objeto de desejo e a de sujeito que deseja. Todo ato educativo transmite sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitários (como, por exemplo, os conteúdos escolares), bem como um punhado de saberes existenciais, aponta Lajonquière (1999). Quando uma criança apre(e)nde um conhecimento transmitido pelo professor, carrega consigo uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, traço identificatório capturado de seu ‘mestre’.

Nesse contexto, o autor coloca em questão a relação entre o conhecimento e o saber (sobre o desejo), apontando que a Ordem do saber ou do desejo é determinante, isto é, a relação do desejo com o conhecimento é uma relação de determinação do primeiro sobre o segundo. De qualquer forma, essas duas Ordens são irreduzíveis uma à outra: a inteligência produz conhecimento e o desejo produz saber;

ambos, juntos, formam o pensamento, produto da razão. Em outras palavras, o pensamento é o produto do entrelaçamento entre a inteligência e o desejo entre conhecimento e saber. Portanto, segundo Lajonquière (1992), pensar a (re)construção do conhecimento somente sob a ótica cognitivista, ou seja, da inteligência, é incorrer em um equívoco. Principalmente ao considerar que o desejo é determinante sobre a inteligência.

Por exemplo, a impossibilidade de remover um erro sistemático² não pode ser somente determinada por uma 'carência cognitiva', "antes demonstra pertencer, precisamente, à ordem da inibição (freudiana)" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 104-105). Assim sendo, conclui o autor, a remoção do erro acontece quando alguma coisa da ordem do saber inconsciente relança o processo cognitivo de (re)equilíbrio.

No interior dessa leitura de Lajonquière sobre as vicissitudes da aprendizagem, o autor engendra a seguinte discussão: a (re)construção do conhecimento do ponto de vista psicanalítico se dá em função da posição subjetiva da criança em relação à castração e não em função dos dados empíricos aportados pelos sentidos. Consequentemente, a aprendizagem também se coloca nos termos de sua posição em função da castração. Nesses termos, diz que "as aprendizagens resultam possíveis graças à presença dum outro" (1992, p. 183). E, os dois operadores envolvidos nessa trama são o estádio de espelho e o complexo de Édipo. Operadores esses que possibilitam ao sujeito se constituir e se reconhecer como Um.

A castração, possível pela entrada do pai em cena na trama edípica, corta o vínculo incestuoso da criança com a mãe, deslocando-a da posição fálica – objeto de desejo da mãe – e tornando-a sujeito do desejo (BACHA, 2003). Criança e mãe assumem, por força da castração, sua condição de sujeitos em falta. Desfaz, com isso, a identificação da criança com o falo e, instaura-se uma diferença (que se faz reconhecer) entre ela Ser o falo e Ter aquilo que, imaginariamente, pode suprir a falta: "em vez de desejar 'ser' o falo, desejará 'ter' pênis, dinheiro, presentes, fezes, etc." (BACHA, 2003, p. 136). Separa também Ser e Parecer: a castração instaura uma diferença "lá onde o sujeito acreditava ser quando apenas o parecia" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 214-215).

É o que mostra o caso Alicia³ (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 23-24): um dilema entre parecer 'tonta' ou ser 'tonta'. Em princípio Alicia se reconhecia como 'tonta' pois sua mãe e a escola assim a reconheciam. Isso a impedia de avançar em sua aprendizagem, particularmente lógico-matemática. Porém, em uma das sessões de terapia, diante de uma prova piagetiana (correlação termo a termo) que consistia em correlacionar certa quantidade de fichas brancas com fichas pretas (para cada ficha branca uma preta), Alicia pontua: "parece que têm mais pretas que brancas, porém, há a mesma quantidade de brancas que de pretas... parece alguma coisa, mas não é... talvez eu pareça tonta, mas não sou" (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 24). Diante da constatação de que há uma diferença entre parecer 'tonta' e ser 'tonta', Alicia desmonta o imaginário em torno de si – "eu não vou conseguir porque sou 'tonta'" – e ascende à (re)construção do conhecimento em questão (a permanência de quantidade) porta de entrada para o

² Por 'erro sistemático', Lajonquière (1992, p. 104) nomeia "aqueles que apesar de serem desmentidos pelos 'fatos', não podem ser removidos pelo sujeito; noutras palavras, resistem, oferecem resistência ao processo majorante de equilíbrio que tende a (re)construir espontaneamente o conhecimento socialmente compartilhado".

³ O caso Alicia é um caso clínico pertencente a Clemencia Baraldi em que Lajonquière (1992) se apóia como exemplo na discussão em torno da problemática do erro ou das vicissitudes que um sujeito suporta nas aprendizagens. Alicia "aparecia como tonta: significada como tal por sua mãe e pela escola, ficava enturada nesta convicção: -'não vou conseguir porque eu sou tonta', repetia com frequência". Tinha dificuldades na escola em relação à aprendizagem, particularmente dos conceitos matemáticos. O tratamento, iniciado há dois anos (quando da publicação do livro de Lajonquière), buscava ajudá-la a sair dessa condição (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 23).

pensamento lógico-matemático, assim como abre a porta para outras aprendizagens. Paradoxalmente, o erro resistia porque o inconsciente insistia em significá-la como 'tonta', pontua o autor.

Voltolini (2006), em consonância com as vicissitudes da aprendizagem apontadas por Lajonquière, afirma que no interior do pensar humano há uma 'razão de conveniência' cujas balizas são inconscientes. Seu compromisso e intenção seriam o de proteger o sujeito de suas aflições, de seus conflitos, de seu desprazer. Nessa perspectiva, o autor conclui:

Inteligência é *elegere*, que marca que o trabalho primeiro e crucial da inteligência é eleger, um objeto ou escolher a forma como ele será apreendido. É aqui que se evidencia a razão de conveniência. É nessa eleição que um objeto pode, por exemplo, ser elevado, superpotencializado em seus atributos [...] ou evitado, desconhecido, ignorado, ou incompreensível (como o caso das inibições) (VOLTOLINI, 2006, p. 41).

Em princípio era o que acontecia com Alicia, que, presa das aparências, confundia 'ser' e 'parecer'. A progressividade da Ordem dos conhecimentos foi obstruída pelo drama subjetivo do sujeito. E se a aprendizagem prescinde do Outro, como afirma Lajonquière, parece razoável pensar que o desencadeamento ou a inibição da (re)construção do conhecimento dependem em primeira instância da posição assumida pelo professor diante da criança e, conseqüentemente, do desejo que o anima no ato de ensinar. Segundo o autor, a demanda educativa que é dirigida ao professor, deveria deixar um lugar 'vazio' – pela via da castração – que possibilite a produção de um sintoma de estrutura – *própria* aprendizagem – e não exigir da criança a encarnação dos ideais que animam o ato, como, por exemplo, aqueles ditados pela demanda escolar, fazendo da criança vítima "de certo trator pedagógico que pode condená-la à inibição intelectual ou à repetição ecológica de conteúdos escolares" (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 23-24).

3. A paixão de ensinar e de aprender

Assim sendo, cabe ressaltar que a aprendizagem se faz com o outro, para além dos métodos e das técnicas; é fruto de relações que promovem conhecimento e autoconhecimento (ASSIS E OLIVEIRA, 2003).

Os alunos observam que o professor educa pelo que ele é, e, apesar do que ele é, ou seja, a educação escapa à intencionalidade do professor; não é propriamente fruto de ações intencionais, uma vez que estas dependem de interrelações e da intersubjetividade.

Partindo desse princípio:

O educador pode ser descrito, então, como aquele que é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, colocando-se como mediador, permitindo ao outro o diferenciar-se, o afirmar-se sem a necessidade de que o faça à sua imagem e semelhança. Ao contrário, espera-se que o caráter inicial assimétrico, em que se baseia a relação, isto é, a situação de sábio X ignorante ou de autoridade X submissão, possa transformar-se numa relação de aceitação, por parte do educador, de ser superado como figura ideal, e do reconhecimento por parte do educando, da importância da autoridade do educador na construção de sua identidade e individualidade (ASSIS E OLIVEIRA, 2003, p. 246).

Não há dúvidas sobre a importância do outro para a educação da criança. Nem dúvidas de que a atividade educativa não seja assegurada por técnicas educativas específicas, mas que a educação demanda paixão formativa. Oliveira (2006a) ressalta que a paixão é produto de aspectos infantis (pulsionais)

que se atualizam racional e amorosamente na atividade educativa, sustentando-se na transformação das pulsões. A paixão de ensinar fecunda a paixão de aprender, e ambas fomentam a paixão pelo conhecimento.

Pesquisando as origens da paixão de formar, Silva (2003) traz importantes contribuições que corroboram a construção de qualquer proposta educativa que vise o acolhimento do lúdico. Suas discussões partem do princípio de que a paixão de formar caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar das vicissitudes externas e que possibilita a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro.

Em linhas gerais, a paixão de formar está relacionada com o desejo inconsciente, com o movimento das pulsões e com sua transformação e emprego em realizações e em construções pessoais e coletivas.

A autora pontua que a paixão de formar pressupõe o domínio do princípio do prazer pelo princípio da realidade. Ela aproxima a paixão de formar como “uma metáfora mais próxima do amor, da sublimação, e até mesmo de uma força revitalizadora que anseia pelo novo e pela criança, que é inesgotável” (SILVA, 1994, p. 31).

A paixão de formar comporta desejos infantis inconscientes que, por força do princípio da realidade, são, de alguma forma, empregados na atividade formativa, produzindo uma prática educativa altamente criativa tanto para o professor quanto para o aluno.

A paixão direcionada para *o formar* traz, em si, algo deformado ou que ainda não tomou forma e que necessita ser construído ou reconstruído. Nesta tarefa não são apenas impulsos libidinosos que estão envolvidos, mas também impulsos hostis e agressivos a serviço da reconstrução (SILVA, 1994, p. 31-32).

Apoiada em Klein, Silva (1994) diz que a paixão de formar é desencadeada por um mecanismo de reparação, ou seja, de restauração e recriação do objeto amado, introjetado, atacado pelas pulsões destrutivas. Supõe a vitória das pulsões de vida sobre as pulsões de morte. O desejo de restaurar e de recriar é a base da sublimação e da criatividade. Deste modo, dar aula seria uma atividade de reparação contínua e, ao mesmo tempo, de criação, em que o ódio ficaria mitigado pelo amor (SILVA, 1994).

A autora supõe que o movimento psíquico que mobiliza a paixão de formar é, portanto, “o de buscar uma tentativa de reparação infinita”: o professor apaixonado é aquele capaz de “realizar a restauração dos objetos internos, numa riqueza inesgotável, em que as culpas e a destruição figuram na outra face”, ou seja, a da vida, do amor (SILVA, 1994, p. 112).

Segundo Silva (2003), os professores que participaram de sua pesquisa sobre as origens da paixão de formar, dizem-se mediadores e/ou facilitadores do processo de formar, dando relevância mais à relação que se estabelece no processo formativo do que propriamente ao conteúdo a ser transmitido:

Com formas diferentes de linguagem, mas com o mesmo significado, afirma que formar é levar o aluno a achar seu próprio caminho, a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se, a relacionar-se. Nesse processo, colocam-se como alguém também se formando, movimentando-se, transformando-se, evoluindo, relacionando-se com trocas enriquecedoras e significativas (SILVA, 2003, p. 102).

Nessa direção, a autora observa nas aulas desses professores o caráter constante de transformação e o componente de criatividade como parte dos recursos por eles utilizados a cada aula. As aulas são dinâmicas, em constante movimento de mudança: “o dar aula não é vivido como estático, é caracterizado como um movimento que dá passagem, que abre caminho” (SILVA, 2003, p. 103).

Na esteira de suas proposições, esses professores relatam que suas aulas são sempre mescladas assumindo características de aula expositiva, passando pelo uso de filmes, jogos, poesia, textos, discussões, teatro, em que a ação – seja ela corporal como no caso do jogo e do teatro, seja como movimento de pensar, refletir, de questionar – tem um lugar importante. Essa mobilidade das aulas juntamente com o acolhimento daquilo que nela se produz dá um tom e um colorido diferente a cada aula.

Pode-se dizer que, no professor apaixonado, a capacidade de mobilizar fantasias, de criar, de inventar é que alimenta o ato educativo e que permite mobilizar o outro (a criança) para essa espécie de “espaço transicional” (WINNICOTT, 1975) que se configura na relação dele (professor) com a criança e que produz conhecimento. Aqui está o segredo do colorido da aula referido pelos professores apaixonados, pois a aula torna-se uma espécie de jogo ou de teatro, um momento lúdico, criativo de se transformar e transformar o aluno. É um momento instigante, desafiador, questionador, que movimenta o pensar criativo e construtivo.

Nessa perspectiva, Silva (2003) afirma:

É no momento da sala de aula que o professor encontra dentro dele a fonte de brincar; esta fonte é inerente a ele mesmo e, se por um lado, depende do outro, é no encontro com o aluno que esta fonte vai “brincar”. É na situação de aula que o professor, diante do aluno, interessado ou não, confronta-se com sua necessidade de dar aula, de mobilizá-lo. É aí que o professor pode, ou não, ter recursos para fazer dessa situação algo apaixonante. E quando esta atmosfera é alcançada pelo professor, será transmitida para o aluno, que se envolverá, talvez, identificando-se na “pulsão de saber” (SILVA, 2003, p.109).

Nesse apontamento de Silva, a ludicidade representa a capacidade de mobilizar as fantasias que movem o sujeito a compartilhá-las com o outro, de modo que se permita a produção de saberes significativos. No interior do espaço ficcional do brincar, professor e criança são convidados a compartilhar suas fantasias, mobilizando-as para o pensar criativo e, a partir daí, produzirem conhecimento. As fantasias que alimentam o brincar e o pensar criativo são originárias dos desejos infantis inconscientes.

Portanto, a paixão de formar pode ser descrita como a realização de desejos infantis inconscientes, em que elementos agressivos e amorosos se combinam de forma a produzir e permitir a emergência de criações e de saberes significativos (OLIVEIRA, 2006a).

Silva (2003) observa nesses professores que se dizem apaixonados pela arte de formar, um movimento de fecundar o outro e, ao mesmo tempo, de também de ser fecundado por novas ideias e ser estimulado a novos pensamentos. O professor apaixonado é capaz de estabelecer uma relação boa com o outro, em que procura modificá-lo, germinar ideias, criar dúvidas nele, tirá-lo da acomodação.

Conforme a autora, nas aulas desses professores apaixonados que ela observou, verifica-se como eles são cuidadosos com as ideias ou dúvidas apresentadas pelos alunos, tratando-as com interesse e valor, em um movimento amoroso de acolhimento de seus alunos.

O professor apaixonado é capaz de renunciar ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias ideias e pensamentos, ou seja, é capaz de suportar o desejo do aluno de tornar-se autônomo, reconhecendo-o como colega pensante e independente. Aquele capaz de não se sentir ameaçado pelas ideias divergentes trazidas por seus alunos, ao contrário, acolhe-as, convive com elas e também com elas se transforma, “para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como um ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência” (SILVA, 2003, p. 119). Por outro lado, reconhece a dependência da relação formativa, por considerar que o outro é importante para que se dê o diálogo, o conhecimento, para que se articulem ideias, sendo um interlocutor do outro.

Contudo, vale reafirmar, o professor poderá ajudar na formação da criança, facilitando, deixando surgir, desenvolvendo a potencialidade para o exercício do pensar criativo. Pensar criativamente, mais que dominando o inconsciente, irracional, é dominar o que resiste à objetivação, diz Oliveira (2006a). Daí a importância de que a educação seja tomada como processo, “técnica humana de permeabilidade entre o psíquico e a realidade material”, transformando aquela parte do adversário que resiste (o inconsciente), em aliada (OLIVEIRA, 2006a, p. 97).

Bacha (2003), a partir das proposições winnicottianas, pontua que ser criativo é ter a capacidade de usar objetos, de usar criativamente aquilo que a cultura oferece; “dentre eles o professor”. Sugere que o professor, mais do que propor brincadeiras, deixe-se usar como um objeto, “prestando-se, ele próprio (isto é, seus ensinamentos) ao papel de brinquedo, de objeto de uso, do mesmo modo que a “a mãe suficientemente boa” permite a criação “desse espaço” que une e separa” (p. 197-8).

Oliveira (2006a) ressalta que o professor, assim como a “mãe suficientemente boa” tal como propõe Winnicott, também pode proporcionar à criança a noção de quem é, deixando manifestar-se o gosto pelo conhecer(-se). A partir desta perspectiva, a educação significa construção de conhecimento e autoconhecimento, *per via de levare*, ou seja, “a tarefa da educação – por analogia à da psicanálise – pode ser pensada como um trabalho de escultor”, como aquele que “dá forma, busca-a e a faz emergir” (p. 93).

Emerique (2004) sugere que o professor deveria permitir-se vivenciar o lúdico, interagir com as crianças, viajar com elas na sua imaginação, superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar sobre o que desejam brincar, descobrir o aprendizado ali onde o conhecimento programado *a priori* não acontecesse. Resgatar, assim, para o processo de ensino e aprendizagem, o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, caça ao tesouro e tantas outras brincadeiras, resgatar o entusiasmo de satisfazer a busca com prazer e o sabor do saber compartilhado. Resgatar, portanto, a dimensão erótica e fecundante que emerge no lúdico.

Para o autor, o que se requer do professor é uma postura de “auto-permitir-se jogar com o imaginário e experimentar o desafio e o prazer de descobrir alternativas mais saudáveis e lúdicas de ensinar e aprender com seus alunos”. Não é esse o caminho seguido pelo professor apaixonado por formar? Não é essa a alquimia da paixão que fertiliza o desejo pelo conhecimento? Sem maiores delongas, pode-se dizer que sim.

4. Considerações Finais: sobre a Psicanálise e a Educação

Assis e Oliveira (2003) pontuam que a vinculação dos aspectos emocionais afetivos à construção do conhecimento e autoconhecimento, não vem sendo considerada de maneira significativa no âmbito educacional. Para além de métodos e de técnicas, a aprendizagem se faz sempre com o outro, é fruto das relações que promovem conhecimento e autoconhecimento. A partir das considerações da psicanálise sobre o caráter inconsciente dos processos psíquicos que sustenta o processo educacional, “impõe-se o reconhecimento de que a educação escapa à intencionalidade do educador, que se educa pelo que se é e apesar do que se é” (ASSIS & OLIVEIRA, 2003, p. 246). Na mesma direção em que se desconhece que a educação envolve essencialmente, identificações inconscientes, desconsidera o valor da fantasia para a aprendizagem e construção de conhecimentos; desconsidera o valor da fantasia para os processos do pensamento (curiosidade pesquisadora, desejo de saber, criatividade), principalmente quanto se trata da educação da criança.

O próprio processo de formação do professor falha nesse sentido, uma vez que não considera o devido valor das contribuições da psicanálise para a educação. Essa é uma questão que está no cerne da apropriação da psicanálise pelos educadores. A psicanálise, tomada como ‘método pedagógico’ centrado na profilaxia, desgastou-se em sua ineficácia diante de sua inadequação aos propósitos pragmáticos de educadores e médicos nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

O empecilho à educação, ou seja, aquilo que impede que a educação de fato aconteça, encontra-se justamente na crença (ilusória) de que é possível controlar o processo educativo simplesmente com receitas didáticas e/ou com respostas estereotipadas sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, sobre o comportamento infantil, entre outros.

Parece se ignorar que o sucesso da educação está na relação que se estabelece entre o adulto e a criança cuja palavra de ordem está no desejo. Parece que aqui está o medo do adulto: a criança com a qual o adulto se depara faz ecoar o inevitável recalque daquela outra criança que foi certa vez e que ainda habita nele. Por isso, em defesa do eu, o adulto formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas sobre o que fazer com os seres pequenos. Se a intervenção do adulto diante das crianças está atravessada pela recusa inconsciente daquele ao desejo, então, dificilmente poderá existir educação, aponta Lajonquière (2006).

Para Bacha (2002), o adulto está em guerra com a criança, ele a teme e a odeia, seu desejo é neutralizá-la. O desenlace desse conflito é o recalçamento. Talvez aí resida a tentativa de se reduzir a infância a uma fase do desenvolvimento evolutivo do humano e de enquadrá-la em teorias que produzem a infância em que nada pode restar. Em outras palavras, a ‘teorias *ps*’ (BACHA, 2003) constrói uma infância/criança sem lacunas, estabelecendo o passo-a-passo do seu desenvolvimento: etapa por etapa, comportamentos, atitudes, capacidades, etc., como se fosse um processo linear, conhecido de antemão. Portanto, em que nada resta.

Por exemplo, para o adulto (pais e educadores, principalmente) é muito mais cômodo e seguro apoiar-se nos sentidos e nas significações prévias atribuídas ao brincar e ao brinquedo da criança como sendo os verdadeiros sentidos e significados das brincadeiras e dos jogos infantis do que tentar descobrir como cada criança brinca, de que tipo de brinquedos e de jogos ela gosta, entre outras coisas.

Consequentemente, em seu lugar, emergem as respostas prévias que as diferentes teorias apresentam como sendo o brincar da criança ou as elaborações que os adultos fizeram a respeito delas (MRECH, 1998).

Certamente se trata de conhecimentos dos mais importantes, mas que não podem ser tomados como receitas para o professor lidar com a criança. Há uma distância entre a criança ideal e a criança real que precisa ser considerada. A criança, em seu território, é desarmônica e não se encaixa em nenhuma forma, técnica ou estágio prefixado.

Bacha (2002, 2005) argumenta que as teorias que versam sobre a criança e a formação, geralmente, são oferecidas como defesas (inconscientes) das angústias provocadas pela situação educativa. Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, suas fases sobre o processo de aprendizagem, são transmitidos ao professor e acabam por armar (mais ainda) suas resistências. Trata-se de uma criança idealizada – envolta em uma máscara de pureza e inocência que tenta esconder a hostilidade da cultura ocidental em relação ao infantil – que na maioria das vezes não corresponde a essa idealização.

Segundo Brougère (2003), o século XVIII vê nascer o início de uma mudança em relação à concepção que se tinha da criança: sua natureza primitiva, rebelde e frágil, passa a ter valor positivo. A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza (pulsional) da criança precisa ser preservada de todo o mal que então se assentava sobre a sociedade. Atribui-se à criança uma natureza boa.

Rousseau teve fundamental influência sobre essa concepção da infância ao colocar a criança no centro de sua teoria. Ele “insistirá sobre a necessidade de se conservar na criança o seu caráter infantil, em vez de permitir que ela tome parte, desde a infância, no mundo dos adultos” (BACHA, 2002, p. 105).

A autora argumenta que a criança de Rousseau é um belo retrato da natureza ainda não maculada pela cultura, portanto, irracional, ilógica e primitiva. Com Rousseau inaugura-se o reinado de ‘sua majestade a criança’, pura e inocentada em uma imagem ideal que perdurará durante o século XIX e XX e começo do XXI. Essa máscara de inocência recobre qualquer resquício manifesto da antiga hostilidade dos adultos para com a criança que vigorava até o século XVII (BACHA, 2002).

A autora alerta para o fato de que essa nova percepção sobre a infância que a inocência de todo mal não pode ser interpretada como um processo evolutivo: “afirmar tal evolução corresponde a fechar os olhos para a hostilidade ao infantil latente em nossas práticas e também nas teorias *psí* sobre a educação e a infância” (p. 77). A criança escolarizada será, desde então, a imagem idealizada dessa criança pura e inocente, a qual a escola deveria se encarregar de preservar.

Freud (1968) diz que o adulto sofre de uma ‘amnésia infantil’, tornando-se estranho à sua própria infância. É uma tentativa do adulto em manter aprisionado o infantil e evitar que suas fantasias e desejos (infantis e proibidos) se manifestem; é uma defesa contra aquilo que tememos ser incontrolável: a criança que um dia nós fomos e que permanece viva, embora latente. A criança da psicanálise é atemporal. A infância, ou o infantil, em psicanálise, é da ordem do inconsciente, é o próprio inconsciente. Existe, portanto, um infantil no psiquismo que é irreduzível a qualquer dimensão cronológica e evolutiva (BIRMAN, 1997).

Portanto, o infantil nos acompanha para além da infância e, vez ou outra, reaparece, assume o controle e nos causa estranheza.

A criança ou o aluno ocupa em nosso inconsciente uma posição infantil (BACHA, 2005). A infância é insuperável, pois, para além do tempo cronológico que circunscreve o sujeito, a infância remete para um infantil que se encontra sempre presente. O infantil escapa à realidade material, assenta-se sobre a realidade psíquica que para a psicanálise é essencialmente um mundo de fantasias. Ou seja, a infância se desloca do registro genético e cronológico para o do funcionamento psíquico.

Lajonquière (1999) pontua um movimento em direção à renúncia do ato educativo por parte dos pais e professores, assumido pelo autor como um gesto sintomático da cultura contemporânea. A criança vira objeto de saberes psicológicos especializados, enquanto as vicissitudes próprias do ato de educar são consideradas sob a ótica de uma racionalidade didático-instrumental (LAJONQUIÈRE, 1999).

Para Lajonquière (1999), os ditos: fracasso escolar, violência escolar, problemas de aprendizagem, dentre outros, caracterizam, em maior ou menor grau, o distanciamento do adulto em relação à criança, cujo eixo de movimento é a criança que vive no inconsciente do professor, isto é, a criança à sua frente, com a qual o professor se depara, lembra-lhe inconscientemente a criança que um dia ele foi para outros e que permanece recalcada. De certa forma, recorda ao adulto a sua fragilidade e incompletude própria da complexidade humana. Nessa direção, o adulto que se coloca na posição de educar uma criança, no caso, na posição de professor, busca sustentação naquilo que Lajonquière (1999, 2004) nomeia de “fundamentalismo psiconatural” ou “ilusões (psico)pedagógicas”. Nesses termos pontua o autor:

O fundamentalismo psiconatural que alimenta o ideário pedagógico atual é [...] capaz de erradicar a vontade de saber dos adultos sobre o impossível em torno do qual se articula a própria relação à criança, bem como de mitigar o medo dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida junto à criança – no interior das escolas ou dos lares -, na medida em que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas sobre o que fazer com os seres pequenos (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 54).

É como se o adulto se eximisse de sua função educativa, transferindo a responsabilidade do ato educativo a um conjunto de saberes “psi” sobre a criança, dos quais ele é apenas um porta-voz. A pedagogia moderna, embebida de um justificacionismo naturalista que aponta para a “certeza de que haveria uma adequação natural entre a intervenção educativa e o suposto nível psicológico da criança”, torna o reconhecimento do desejo que anima o ato educativo em um difícil acontecimento, uma vez que a educação representa a transmissão de marcas simbólicas que permitem à criança vir a usufruir do desejo que a humaniza (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 55).

A par de toda produção de conhecimento em torno do casamento entre psicanálise e educação concretizadas em livros, artigos, congressos, entre outros, ainda há um distanciamento em relação ao cotidiano escolar. Mrech (2005) e outros pesquisadores, como Bacha (2002); Patto (2002) e Oliveira (2006a), revelam que houve um grande mal-entendido na chegada da Psicanálise ao Brasil, que se estabelece na própria compreensão da teoria freudiana.

A difusão da Psicanálise no meio educacional não privilegiou o dinamismo psíquico. Desde as primeiras tentativas entusiasmadas de Freud e seus contemporâneos de constituir uma educação psicanaliticamente orientada para cá, o que se observa é, de um lado, os conhecimentos acumulados pela

psicanálise serem tomados como doutrina que dita fases, receitas, da qual se espera uma aplicação direta à educação próxima de um método e de técnicas de ensino. E, de outro, o enclausuramento da psicanálise nos consultórios, mesmo a contragosto de Freud. De todo modo, essa última, talvez pelo fracasso da primeira. Isso significou “uma mitigação de seu potencial para enriquecer o olhar do professor sobre a constituição do ser humano e das relações nos processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005), observado ainda hoje, início do século XXI.

De modo geral, o que se observa é certa marginalização da vida afetiva do cenário da educação escolarizada. A vida cognitiva tornou-se assunto da escola, enquanto a vida emocional tornou-se assunto do tratamento do psiquismo (reservado à clínica). A psicanálise deixa de ser tomada como importante referência na abordagem do fenômeno educacional e na formação do professor, conforme aponta Oliveira (2005). A escola busca a racionalidade à custa da exclusão e da negação do irracional. Paradoxalmente, o triunfo da escola, fundada em um sistema racionalista e cientificista, expõe uma crescente produção de sintomas que alertam para a fragilidade desse modelo de escola. Esses sintomas, denominados como “fracasso escolar, inibição intelectual, desinteresse, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, violência, etc.” e que “são expressão e manifestação do que não pode ser utilizado com positividade, que são as paixões, os afetos” (OLIVEIRA, 2006a, p. 98).

Nesse quadro de incompreensões, a sexualidade também foi percebida de forma equivocada, sendo por momentos aceita como objeto de repressão e, em outros, negada em sua existência e influência. Sobre essa questão, Patto (2002, p. 155) expõe: “[...] as versões da Psicanálise que predominam no campo educativo passam muito longe das compreensões e aplicações legítimas dessa teoria quando se trata de pensar e realizar a educação.

O papel da Psicanálise na educação escolar não é de diagnóstico da problemática individual subjacente a certo tipo de comportamento e assim combatê-lo, mas, sim, de compreensão do que o fenômeno observado pode significar em si mesmo, e que lógica inconsciente o anima (MINERBO, 2002). Acrescenta ainda:

O olhar psicanalítico diferencia-se do educacional por procurar dar um sentido para além do comum ao significativo, na busca de uma aproximação com sua ordem de determinação inconsciente, de modo a abrir, para o professor, outras possibilidades de compreensão (MINERBO, 2002, p. 75).

Para finalizar, é relevante mencionar que as contribuições da Psicanálise não adentraram a política educacional ou as esferas pedagógicas. Ao contrário disso, presente ficaram apenas poucas explanações sobre problemas de escolarização da criança (PATTO, 2002). Para essa autora, não houve uma compreensão correta da Psicanálise por parte do campo educacional escolarizado, sendo necessário pensar a possibilidade de um casamento entre Psicanálise e Educação e não uma Psicanálise corretiva, de medidas curativas ou preventivas na área escolar. O que houve foi uma leitura não entendedora da teoria

Bibliografia

ASSIS, Maria Bernadete Amêndola Contart de; OLIVEIRA, Maria Lúcia de (2003). A psicologia do educador: a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). *Educação e psicanálise*. história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 239-254.

- BACHA, Márcia Neder (2002). *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- _____. (2003). *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- _____. (2005) Mestre (e) cuca, a angustiante eclipsada. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Editora Avercamp, p. 117-127.
- BARONE, Leda Maria Codeço (1995). Da transmissão do saber: uma inspiração ferencziana. *Revista IDE/SBPSP*, n. 25, São Paulo, p. 56-64.
- _____. (2003). Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.165-171.
- BIRMAN, Joel (1997) Além daquele beijo!? sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: SANTA ROZA, Elisa.; REIS, E. S. *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 7-37.
- BROUGÈRE, Gilles. (2003) *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EMERIQUE, Paulo Sérgio (2004). O lúdico e a escola. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri/SP: Manole, p. 1-17.
- FREUD, Sigmund (1968). *Obras Completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de (1992) *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1999) *Infância e Ilusão: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2004) A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 4., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância/USP, p.51-58.
- _____. (2006). Educação, religião e cientificismo. *Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Freud*, n. 1, São Paulo, p. 16-25.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand (2001). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- MINERBO, M. (2002) A Psicanálise na Escola. In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola Contart de. (Orgs). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 75-80.
- MRECH, Leny Magalhães. (1998) Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneiras, p. 155-172.
- _____. (2005) Mas, afinal o que é educar? In:_____. *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, p. 13-32.
- OLIVEIRA, Maria Lúcia de (2005) O método psicanalítico: cultura e rebeldia na adolescência. In: BARONE, Leda Maria Codeço. *A psicanálise e a clínica extensa – III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 109-120.
- _____. (2006a). Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, p.75-102.
- _____. (2006b). Notas introdutórias. In: _____ (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL – Unesp Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 13-22.
- PATTO, M. H. S. Freud e a Pedagogia. . In: MACEDO, Lino de; ASSIS, Bernadete Amêndola Contart de. (Orgs). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 145-157.
- SILVA, Maria Cecília Pereira da (1994). *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2003). Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org.). *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-123.
- TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude (2007). *O trabalho docente*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- VOLTOLINI, Reinaldo. (2006) Pensar é desejar. . *Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Freud*, São Paulo, n. 1, p. 36-45.
- WINNICOTT, Donald (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. (1997). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.