



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica**

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PSICANÁLISE:

**Considerações acerca do sujeito do inconsciente no
desenvolvimento das competências socioemocionais proposto na
implementação da BNCC**

Iris Ramos Lacava Ferraz

**Rio de Janeiro
2020**

IRIS RAMOS LACAVA FERRAZ

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PSICANÁLISE:

**Considerações acerca do sujeito do inconsciente no
desenvolvimento das competências socioemocionais proposto na
implementação da BNCC**

Dissertação apresentada como pré-requisito básico ao curso de mestrado no Programa de Pós Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teoria Psicanalítica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Martello.

Co-orientador: Pro^o Dr. Fabio Malcher.

Rio de Janeiro

2020

IRIS RAMOS LACAVA FERRAZ

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PSICANÁLISE:
Considerações acerca do sujeito do inconsciente no
desenvolvimento das competências socioemocionais proposto na
implementação da BNCC**

Dissertação apresentada como pré-requisito básico ao curso de mestrado no Programa de Pós Graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teoria Psicanalítica.

Aprovado em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Andréa Martello (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica/Instituto de Psicologia - UFRJ
Escola de Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profº Dr Fabio Malcher Martins de Oliveira (co-orientador)
Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica/Instituto de Psicologia - UFRJ

Profª Drª Claudia Braga de Andrade
Escola de Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Profª Drª Cristiana Carneiro
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

AGRADECIMENTO

Este trabalho é fruto de um percurso que só foi possível com o suporte do meu marido e companheiro Mairun, a quem serei sempre imensamente grata: por todo seu apoio na construção da minha história profissional, por ser o pai da Clara - muito amoroso e sempre presente, e por todas as nossas conversas sobre o importante limite entre os campos psicanalítico e educacional. Muitíssimo obrigada, Mairun, meu amor!

Aos meus pais, Lucíola e Rafael, primeiros objetos de amor, por todo incentivo. Obrigada pela vida concebida do amor e do ideal de vocês. Cada linha desta dissertação levou-me a ressignificar a minha própria existência - que sem vocês não teria sido.

À minha filha, Clara, agradeço a compreensão pelos inúmeros dias da minha ausência por conta dos estudos, agradeço a contagem regressiva para a entrega deste trabalho, e especialmente seu constante porquê da minha escolha precisar sacrificar tantos finais de semana, festas e férias. Com suas certeiras perguntas, Clara me fez questão em sustentar o meu desejo. Ainda, mobilizou outros tantos questionamentos, fundamentais à minha experiência analítica.

Agradeço aos meus irmãos Daniel, Matheus, Lenon, Silmara; aos meus tios Dora e Valdir; à minha avó Clotilde (*in memorian*), à minha avó Irani, aos meus primos Vinicius, Lígia e Luiza, meus tios Ana e Ivan, Cléo, Gina, Joana por toda vida em família compartilhada, cada marca traçada. Também sou grata à minha sogra Achala, tia Sol, primos Ariel e Ravi, tia Keity: família que Mairun me deu, pessoas especiais.

À Andréa Martello e Fabio Malcher pela orientação e transmissão da psicanálise.

Enfim, agradeço ao meu analista Luciano por cada intervenção e corte precisos que me conduzem na ressignificação da minha história - do meu processo de reconhecimento do sujeito e no (des)encontro com o *eu* que me constituem.

RESUMO

A partir das indicações de estudos e práticas dadas pelo MEC sobre o *desenvolvimento das competências socioemocionais* nas escolas em decorrência da implementação da BNCC, o presente trabalho dedica-se a fomentar um enlace entre psicanálise e educação, buscando refletir acerca da suposta autonomia do indivíduo na dita *educação integral*. Com Freud (1930), faz-se considerações acerca da intrínseca relação entre a manutenção do estágio civilizatório e o trabalho educativo, bem como da divergência entre as exigências ideais de ser humano impostas pela vida em cultura e a própria constituição psíquica, e pontua-se a pertinência da educação em admitir o sujeito do inconsciente. Em psicanálise, a constituição do sujeito não se pauta numa lógica moral consciente, racional; o sujeito do desejo inconsciente constitui-se numa lógica que é a do significante. As propostas para o *desenvolvimento das competências socioemocionais* com vistas à formação de um *sujeito integral* que seja *competente* para atuar no século XXI, da maneira com que aparecem nas indicações do MEC, parecem sustentar-se na lógica da consciência, da razão, da positivação do processo de ensino aprendizagem, excluindo-se a dimensão inconsciente, do desejo, e com isso o sujeito. Tendo a educação como o processo de entrada da criança na cultura, busca-se incluir a constituição subjetiva à luz da psicanálise como ferramenta para o ofício do orientador educacional a fim de se poder operar numa outra perspectiva, rompendo com o tecnicismo do saber-fazer. Colocar em cena questões que emergem de um impossível, de algo que insiste em fracassar, é revelar o ponto de partida do trabalho educativo. Resgatar o olhar para o humano nas suas dimensões simbólica e real, considerando-o um ser de linguagem, faltoso por constituição, permite ao educador ver para além dos ideais travados pelo imaginário. O retorno de Lacan a Freud coloca a psicanálise de volta aos eixos de sua origem e localiza a causa do sujeito do desejo: o significante que o cinde. A entrada da psicanálise na educação, por sua vez, dá ao educador a causa de seu ofício: o sujeito, cindido por constituição.

Palavras-chave: psicanálise; educação; orientação educacional; sujeito do inconsciente; mal-estar

ABSTRACT

From the indications of studies and practices given by MEC on *development of social-emotional skills* in schools as a result of the implementation of the BNCC, the present work is dedicated to foster a link between psychoanalysis and education, seeking to reflect on the supposed autonomy of the individual in so-called *integral education*. With Freud (1930), there are considerations about the intrinsic relationship between the maintenance of the civilization stage and educational work, as well as the divergence between the ideal requirements of the human being imposed by life in culture and the psychic constitution itself, and points out the relevance of education in admitting the subject of the unconscious. In psychoanalysis, the constitution of the subject is not based on a conscious, rational moral logic; the subject of unconscious desire is constituted by a logic which is that of the signifier. The proposals for the *development of social-emotional skills* with a view to the formation of an *integral subject* who is *competent* to act in the XXI century, as they appear in the indications of MEC, seem to be based on the logic of consciousness, of reason, of the positivation of the process of teaching learning, excluding the unconscious dimension, of desire, and with it the subject. Having education as the process of entry of the child into the culture, we seek to include the subjective constitution in the light of psychoanalysis as a tool for the job of the educational advisor in order to be able to operate from another perspective, breaking with the technicality of know-how. To put on the scene questions that emerge from an impossible, from something that insists on failure, is to reveal the starting point of educational work. To rescue the look at the human in his symbolic and real dimensions, considering him to be a being of language, constitutionally defaulting, allows the educator to see beyond the ideals held back by the imaginary. The return of Lacan to Freud puts psychoanalysis back on the axes of its origin and locates the cause of the subject of desire: the signifier that cinde him. The entry of psychoanalysis into education, in turn, gives the educator the cause of his office: the subject, split by constitution.

Keywords: psychoanalysis; education; educational counseling; unconscious subject; malaise.

SIGLAS

A - Grande outro (Outro)

a - Instância psíquica *eu*

a' - Pequeno outro (outro)

ASDS - *Association for Supervision and Curriculum Development*

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

DM - Desejo materno

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OE - Orientador Educacional

ONG - Organização Não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PPP - Projeto Político Pedagógico

RUEPSY - Rede universitária de pesquisa em Psicanálise, infância e educação

S - Sujeito

S1 - Significante Mestre

SEL - *Social Emotional Learning*

SOE - Serviço de Orientação Educacional

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositivo Desafiador

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A BNCC e as <i>Competências Socioemocionais</i>	
1.1. As novas demandas educacionais na Base Nacional Curricular Comum	22
1.2. As <i>Competências Socioemocionais</i> e as indicações do MEC	29
CAPÍTULO 2 - A estruturação do sujeito e o ato educativo	
2.1 A constituição do sujeito e a lógica do significante	40
2.2. Estádio do espelho e a função do <i>eu</i>	56
2.3. O Nome-do-Pai e a metáfora paterna	73
CAPÍTULO 3 - A Orientação Educacional atravessada pela Psicanálise	
3.1. Sexualidade e educação em Freud	87
3.2. Psicanálise e Educação	99
3.3. O ofício do Orientador Educacional	109
3.4. A Orientação Educacional atravessada pela Psicanálise	115
(IN)CONCLUINDO	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

INTRODUÇÃO

*“A exigência que Auschwitz não se repita
é a primeira de todas para a educação.
(...) ela foi a barbárie
contra a qual se dirige toda a educação”*
Theodor Adorno (1995)

Fundamentado em uma tese freudiana apresentada em *O mal-estar na civilização*, Adorno menciona como exigência primeira da educação, que Auschwitz não se repita. Nesta tese, Freud (1930) defende que o processo civilizatório produz em si o germe de anti-civilidade. O indivíduo se vê tanto encantado pela idéia de progresso quanto aprisionado nas restrições a que deve se submeter em nome desse progresso. Nos parece evidente, diante da complexidade das relações humanas, que nossa civilização busca criar dispositivos para reger as relações, sendo a educação o mais investido nesse propósito.

Se à escola cabe a responsabilidade de evitar que a civilização reviva o extermínio de um povo sob a justificativa de tratar-se de uma *raça inferior* como aconteceu em Auschwitz, é pertinente cumprir uma função que ultrapasse os aspectos da formação intelectual; segundo Adorno (1995), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, T. 1995, p. 121).

Adorno acredita que uma educação após Auschwitz, deve trabalhar a partir de duas questões: a educação da primeira infância, quando a criança se estrutura subjetivamente; e o esclarecimento geral sobre o humano, já que é capaz de cometer uma barbárie (idem, p. 123). Entendemos com isso, a importância da admissão do sujeito do inconsciente nas discussões do campo educacional, o que acreditamos poder ser assegurado pela posição do educador orientado pela psicanálise.

Da primeira questão levantada por Adorno, sobre a importância dos primeiros anos de escolarização que coincidem com o processo de subjetivação da criança, salientamos o que Freud (1933) afirma ser “tarefa primeira da educação”; isso diz respeito ao controle e a supressão das pulsões na criança - “associais e perversas” (FREUD, S. 1930, p. 191); algo sobre o que é preciso operar no sentido de mediação, do trabalho educativo dos encaminhamentos pulsionais.

Não fazê-lo seria “impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes” (FREUD, S. 1933, p. 147). Aliar o ato educativo às questões da constituição da criança na sua complexa entrada no campo do Outro não é tarefa fácil; exige do educador uma posição

frente à dimensão do impossível: educar, afinal, é insatisfatório quanto à plenitude e estritamente necessário à vida em cultura.

A segunda questão trazida por Adorno, fala de uma educação que se ocupe no sentido de produzir efeitos sociais, fazendo com que os “motivos que conduziram ao horror (de Auschwitz) tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO. 1995, p. 123). Isso também já havia sido levantado por Freud, quando afirma que mais do que ocultar a pulsões sexuais infantis e os efeitos que dela decorrem para o psiquismo, há outro grande problema da educação, que

é não prepará-los (os alunos) para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos. Ao encaminhar o jovens para a vida com essa falsa orientação psicológica, a educação se comporta como se devesse equipar pessoas que partem para uma expedição polar com trajes de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se evidente, neste fato, que se está fazendo um certo mau uso das exigências éticas. A rigidez dessas exigências não causaria tanto prejuízo se a educação dissesse: “É assim que os homens deveriam ser, para serem felizes e tornarem os outros felizes, mas terão de levar em conta que eles não são assim. Pelo contrário, os jovens são levados a acreditar que todos os outros cumprem essas exigências éticas - isto é, que todos os outros são virtuosos. É nisso que se baseia a exigência de que também os jovens se tornem virtuosos (FREUD, S. 1930, p.97).

Destacamos com Freud, a questão das exigências éticas que se sustentam em ideais de relacionamentos interpessoais, deixando de fora o inconsciente e a maneira com que se constrói e se articula o aspecto relacional entre os seres humanos.

Uma falsa orientação psicológica dada pela educação, por excluir os efeitos do inconsciente, não poderá preparar verdadeiramente os alunos para as relações interpessoais. Sabemos, afinal, que as relações são tomadas por cargas transferenciais agressivas, atravessadas por ambiguidades e identificações que estruturam a cena inconsciente. Daí a importância de abarcar no campo educacional o inconsciente para além do *eu consciente*.

Freud (1930) chamou-nos a atenção, em *O Mal-estar na civilização*, sobre as relações humanas em sociedade, permeadas pela agressividade. E como efeitos dos conflitos entre indivíduo e civilização, estão: para todos, o mal-estar; para muitos, a formação dos sintomas como um possível articulador da experiência do homem na cultura.

A antítese sofrimento psíquico x vida em cultura perpassa toda a obra de Freud - razão pela qual ele faz pontuais menções sobre a tarefa educativa, exaltando seu principal objetivo: a inserção do humano em sociedade. O que parecia reger o psiquismo sob a égide do princípio do prazer, foi revisado pelo próprio Freud na segunda tópica; pulsão de morte e pulsão de vida travam no indivíduo, constantemente, uma “batalha de gigantes” (FREUD, S.

1930, p. 82) - razão pela qual a civilização se força a “tão elevado dispêndio [de energia]”. É “a existência da inclinação para a agressão, que (...) constitui o fato que perturba nossos relacionamentos com o nosso próximo” (FREUD, S. 1930, p. 68).

Num primeiro momento da teoria das pulsões, Freud estabelecia um paralelo entre a fome e o amor para tratar dos conceitos de pulsão de autoconservação, aos quais o *eu* está ligado, em antítese à pulsão sexual, que a princípio era dirigida a objetos. Assim, a neurose seria o resultado da luta entre as pulsões de autopreservação e as exigências da libido; “luta da qual o ego saiu vitorioso, ainda que ao preço de graves sofrimentos e renúncias” (idem, p. 76).

À medida que a teoria psicanalítica se atualiza, ainda em Freud, “o conceito de narcisismo possibilitou a obtenção de uma compreensão analítica das neuroses traumáticas” (FREUD, S. 1930, p. 76), bem como ameaçou o conceito de libido. O narcisismo (1914), afinal, faz do *eu* um objeto, um outro lugar de investimento sexual, onde “o próprio *eu* se acha catexizado pela libido, de que o *eu*, na verdade, constitui o reduto original dela e continua a ser, até certo ponto, seu quartel-general” (FREUD, S. 1930, p. 76).

A revisão do aparelho psíquico na segunda tópica freudiana também trouxe à tona a compulsão à repetição. Mais do que buscar satisfazer um polo agressivo inerente, o psiquismo dá pistas sobre o masoquismo primário com o qual se estrutura (FREUD, S. 1924).

Ao longo da história podemos observar investidas pelas quais seria possível tornar a humanidade um grande coletivo comum; isso seria possível por meio de identificações que convocam a libido a fim de fortalecer os vínculos de amizade entre as pessoas, por exemplo (FREUD, S. 1930, p. 64). Ao apontar o mandamento cristão *ama a teu próximo como a ti mesmo* como “a defesa mais forte contra a agressividade humana e um excelente exemplo dos procedimentos não psicológicos do superego cultural” (FREUD, S. 1930, p.109), Freud propõe-nos questões pertinentes:

como conseguiremos agir desse modo? Como isso pode ser possível? (...) A máxima me impõe deveres para cujo cumprimento devo estar preparado e disposto a efetuar sacrifícios. Se amo uma pessoa, ela tem de merecer meu amor de alguma maneira. (...) Ela merecerá meu amor, se for de tal modo semelhante a mim, em aspectos importantes, que eu me possa amar nela; merecê-lo-á também, se for de tal modo mais perfeita do que eu, que nela eu possa amar meu ideal de meu próprio eu (FREUD, S. 1930, p. 65).

Para além das mediações nos relacionamentos entre os pares, existe “uma parcela de natureza inconquistável - dessa vez, uma parcela de nossa própria constituição psíquica” (FREUD, S. 1930, p. 37). Há uma inclinação à agressividade que é inerente ao sujeito, e que

impõe entre os seres humanos, uma relação de hostilidade mútua. Como consequência disso, Freud afirma que “a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração” (idem, p. 68).

Freud (1930) fala, ainda, das “exigências éticas do superego cultural”. Tal como o *superego* do indivíduo, é prudente fazer certas objeções contra o superego cultural, uma vez que ele

também não se preocupa de modo suficiente com os fatos da constituição mental dos seres humanos. Emite uma ordem e não pergunta se o é possível às pessoas obedecê-la. Pelo contrário, presume que o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o ego desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre seu id (FREUD, S. 1930, p.108).

Em Freud (1923), o *eu* é uma instância psíquica que vive sob tripla pressão: de um lado o *isso* com seu imperativo constante das pulsões; por outro lado o *superego* que impõe o juízo moral ao *eu*; e ainda o mundo externo.

A fim de satisfazer-se narcisicamente, o indivíduo pode se crer melhor do que o outro quando se vê cumprindo as exigências éticas do ideal cultural quanto à empatia, por exemplo. Empatia, amor ao próximo e civilidade não nos parecem simples de se ensinar; da mesma forma que, para o *eu*, não nos parece fácil manejar.

Sabemos que o fracasso da investida educativa constitui e até mesmo justifica a prática pedagógica, já que a excelência de uma metodologia de ensino não exclui o insucesso da aprendizagem; da mesma maneira que a investida moralizante no ato educativo não garante uma postura ética do indivíduo.

Em sua tese, Freud (1930) diz que “a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade” (FREUD, S. 1930, p.37) é sua maior fonte de sofrimento. Além disso, “não a admitimos de modo algum; não podemos perceber por que os regulamentos estabelecidos por nós mesmos não representam, ao contrário, proteção e benefício para cada um de nós” (idem, p.37). Ainda sobre o que poderia responder a essa fonte de sofrimento, afirma:

nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça e que seríamos muito mais felizes se a abandonássemos às condições primitivas. Chamo esse argumento de espantoso porque, seja qual for a maneira por que possamos definir o conceito de civilização, constitui fato incontroverso que todas as coisas que buscamos a fim de nos protegermos contra as ameaças oriundas das fontes de sofrimento fazem parte dessa mesma civilização (FREUD, S. 1930, p. 38).

O enlace dos processos de civilização e de subjetivação resultam no conflito principal

entre o homem e a cultura. Nisso, o indivíduo se vê em meio a uma contradição: entre as pulsões, as exigências da vida em civilização, e as imposições morais que busca atender, o *eu* é a instância psíquica que atua como um mediador da estrutura.

Freud afirma que “o sentimento de felicidade derivado da satisfação de um selvagem impulso pulsional não domado pelo *eu* é incomparavelmente mais intenso do que o derivado da satisfação de um impulso que já foi domado” (idem, p. 28). A economia psíquica do homem não privilegia a abdicação da satisfação pulsional em nome da vida em sociedade. Pois, dada a natureza da pulsão e seu imperativo de satisfação, “não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação uma pulsão” (idem, p. 52). Embora seja possível desviar sua natureza selvagem para outros fins, sempre haverá um resíduo dessa operação, que não desaparece.

Na natureza, os animais visam à adaptação ao meio; munidos de instinto, organizam-se de modo a garantir sua sobrevivência. No caso do ser humano, esta adaptação não se garante plenamente; o homem, afinal, é atravessado pela linguagem e pela pulsão, o que torna complexa sua entrada na cultura.

A *constituição do sujeito* em psicanálise - como veremos no segundo capítulo desta dissertação - nos dá uma perspectiva da experiência humana que nos parece pertinente para pensar as relações do homem com o outro. Categoria proposta por Jacques Lacan, grande analista pós freudiano, o sujeito advém de uma divisão que o constitui. O desejo inconsciente evidenciado por Freud, revela a sobredeterminação dos acontecimentos psíquicos no humano, que atuam num *modus operandi* que não correspondem à lógica da consciência e da razão.

O inconsciente não é pleno e previsível. O contrário: marcado por uma dimensão de não-saber, e uma dimensão de saber que opera inconscientemente, dele nada se sabe. A entrada no laço social é fruto de um trabalho doloroso ao sujeito, de onde ele não sai sem a falta que o funda.

Freud, percebendo a relação entre as exigências morais de sua época e a produção de neurose, chegou a vislumbrar uma educação profilática que pudesse desviar as pulsões de sua finalidade original promovendo a sublimação (FREUD, S. 1908). O percurso de suas descobertas também reposicionaram suas esperanças de interlocução entre psicanálise e educação. Em *Novas conferências introdutórias*, Freud (1933) acredita que a educação poderia encontrar um “ponto ótimo” de suprimir as pulsões e de manejar o amor de transferência em jogo no ato educativo.

Lajonquière (2000), estudioso de referência no campo da psicanálise e educação,

pontua, a partir de Freud, que a educação não deve buscar uma operação quantitativa do manejo das pulsões; mas deve rever o *status quo* da própria educação, em razão de uma *qualidade diferente* da intervenção do adulto frente à criança. (LAJONQUIÈRE, L. 2000, p. 18).

Isso fala da posição do adulto educador, que possa ter no reconhecimento da dimensão pulsional do humano um dado de saída. Em certa medida, isso dialoga com os apontamentos de Adorno, sobre os quais a educação deve partir. Parece-nos pertinente que a educação - em última instância personificada pelo educador - deva ser municiada pela psicanálise para auxiliar neste processo educativo, impossível por não se dar plenamente.

Freud (1930) aponta que o processo de civilização causa no humano um sentimento ambíguo: por um lado ele anseia pela satisfação narcísica, e por outro se vê impedido pelas regras do convívio e das edificações sociais que o próprio homem construiu – entre elas, a escola, destinada a “educar” suas pulsões.

O “ponto ótimo” da educação, aquele que fala de um ideal que nos encoraje a atravessar o impossível, não deve desconsiderar a estrutura paradoxal das pulsões. Tampouco poderá seguir depositando no *eu consciente* todas as suas expectativas de sucesso.

Consideramos, afinal, que a educação não se dará sem a admissão da dimensão inconsciente do ser humano; afinal o sujeito sobre o qual dedicamos nossos esforços educativos é o sujeito do inconsciente.

Cabe ressaltar, a respeito da função social da educação, que Freud fala da civilização não como algo adquirido, mas como uma condição, um estado cultural não definido; afinal, a barbárie não está totalmente superada, seja qual for o estado civilizatório da sociedade (FREUD, S. 1930).

Voltolini (2011) - quem também tomamos como importante referência na interlocução entre psicanálise e educação - afirma que “se as pilastras civilizatórias balançam, é a música da barbárie que se anuncia” (VOLTOLINI, R. 2011, p 36). Em outras palavras, o contínuo civilizar-se de uma sociedade está intrínseco ao investimento educativo sobre um povo – marcando, nestes termos, a transitoriedade dos estados civilizatórios ao longo do tempo e dos efeitos da transmissão.

Considera-se uma gama de situações que emperram os processos educativos como efeitos de um desencontro com o outro, que é próprio de nossa estrutura social contemporânea. Isso que aparece como demanda de *desenvolvimento das competências socioemocionais*, e que se anuncia como retorno do real, torna evidente a dimensão do mal-entendido e do mal-estar que permeia as relações inter-pessoais. Com isso, somos

convidados a refletir, à luz da psicanálise, o que estaria fazendo balançar as pilastras da civilização contemporânea quando nos deparamos com situações onde se presentifica um certo fracasso do ato educativo.

Frisamos, com isso, as advertências à educação feitas por Freud e Adorno quanto à necessidade de incluir os efeitos do inconsciente no campo educacional. Deste modo, um dos objetivos desta dissertação é o de apontar diferenças entre o *eu autônomo* e o sujeito do inconsciente, tratando dos seus efeitos e funções. Para tanto, contamos com o trabalho - essencial à psicanálise - realizado por Jacques Lacan, no seu *Retorno a Freud*.

É pela via da psicanálise na sua interlocução com a educação, que lançamos mão de uma aposta de sustentar, na atuação do orientador educacional, o ato de escuta e possível compreensão do que há por trás dessas questões, dando a elas um encaminhamento que não se restrinja ao objetivo adaptativo do olhar organicista ou comportamental.

Sabemos que as renúncias pulsionais exigidas pela vida em cultura, produzem no sujeito um mal-estar que o acompanha em sua existência. Ao orientador educacional em exercício, cabe pensar / encaminhar destinos produtivos a esse mal-estar. Afinal, disso originam questões evidenciadas no contexto escolar, e é preciso dar um lugar ao sujeito que nos coloca tais questões.

Educar ultrapassa o âmbito da educação formal, pois inclui o trabalho de inserir o sujeito na cultura em relação às demandas pulsionais, onde “cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade” (FREUD, S. 1908, p.173). Corroboramos, afinal, que “uma sociedade pode prescindir de escolas, mas jamais, da educação” (VOLTOLINI, R. 2011, p. 35).

Voltolini nos lembra, ainda, que o valor atribuído à educação no processo de socialização, dos encaminhamentos ideais de uma sociedade, pode ser evidenciado nos documentos políticos que coordenam a escolarização daquele lugar. Para além do valor atribuído à educação, destacamos os meios pelos quais tais documentos se baseiam para se atingir tais ideais.

No ano de 2017, foi implementada no Brasil a mais nova normativa curricular: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Fazendo uma adequação aos encaminhamentos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que desde o final do século XX defende a escola como locus de aprendizagem relacional. Em uma das publicações das Edições Unesco Brasil, Morin (2002), por exemplo, desenvolve os

quatro pilares da educação contemporânea, que são: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer (MORIN, E. 2002, p. 11).

A partir de estudos como esse, fica determinado que as escolas brasileiras incluam em seus currículos o desenvolvimento de *competências socioemocionais* até o ano de 2020. Considerando que é partindo de uma concepção de *educação integral*, que o documento passa a reconhecer a escola para além da formação acadêmica.

Deixando de fora, num primeiro momento, qualquer crítica com relação à implementação da BNCC e as interferências que o texto possa ter recebido, salientamos o fato de que no Brasil, vemos a escola ser reconhecida como lugar de aprendizagem relacional. O conceito de *educação integral* (UNESCO), no qual também se baseia a BNCC, fala de uma educação que ultrapassa a aprendizagem formal, e pretende considerar as complexidades do humano no percurso escolar.

A BNCC, como veremos mais detalhadamente no primeiro capítulo desta dissertação, determina o desenvolvimento de 5 *competências socioemocionais*, que são: a *autoconsciência*, a *autogestão*, a *consciência social pelo exercício da empatia*, as *habilidades de relacionamento*, e a *tomada de decisão responsável*.

As intencionalidades dos projetos educativos nos parecem pertinentes, afinal, a formação de um cidadão na sua complexa dimensão integral - dotado de civilidade na sua relação com os pares - é o que faz da escola instituição fundamental para a manutenção da sociedade moderna. No entanto, este ideal parece conter questões que ficam à deriva das investidas educativas.

Ao nos depararmos com as novas diretrizes, e, principalmente com as indicações teóricas e práticas dadas pelo MEC para instrumentalização do *desenvolvimento das competências socioemocionais*, restou-nos uma questão: práticas educativas que pretendem *desenvolver* tais *competências*, sem admitir o sujeito do inconsciente, garantindo-se em eficiência, trarão que efeitos aos alunos e educadores que se confrontarem com o seu fracasso? Para buscar refletir sobre esta questão, acreditamos no atravessamento da psicanálise na educação, a fim de promover uma torção nos discursos ideais contidos nas normativas.

Freud aponta, em 1930, que existe uma fratura importante na educação, pois o ideal de ser humano que se pretende construir não inclui todos os aspectos da própria natureza humana. Noventa anos se passaram; ao que nos parece, ainda hoje encontramos resistência em se considerar a estruturação subjetiva a partir do inconsciente, o que deixa de fora

aspectos fundamentais da constituição psíquica. Afinal, o sujeito ainda parece estar ao largo das investidas educacionais.

O sujeito do inconsciente, diferente do indivíduo, não nasce: se constitui. Embora o conceito de sujeito não apareça claramente elucidado na obra de Freud, Jacques Lacan, grande sucessor de Freud, norteador pela linguística estrutural, atualizou a psicanálise e muitos dos seus conceitos ao longo do período que ficou marcado como Retorno a Freud - quando ministrou, na França, seus primeiros seminários.

Fazer a distinção entre *eu* e sujeito, foi o primeiro propósito de Lacan ao resgatar a psicanálise freudiana, que estava sendo traduzida como Psicologia do Ego pelos analistas norte-americanos. Isso foi possível a partir da sua teoria do estágio do espelho. Lacan adverte sobre a diferença crucial entre o *eu* e o sujeito por meio dos registros - imaginário, simbólico e real, bem como com a conceituação do Outro enquanto campo da linguagem de onde advém o sujeito, estruturado sob a lógica do significante.

Atento para a frágil pretensão que vinha sendo atribuída ao *eu autônomo*, Lacan aponta para o “contra-senso do seu reforço, num tratamento desde então desviado para um sucesso adaptativo” (LACAN, 1960, p. 823). Conforme Lacan, a constituição do sujeito em psicanálise passa pelo estágio do espelho - que é demarcado pelo “processo imaginário, que da imagem especular vai até a constituição do eu, no caminho da subjetivação pelo significante” (LACAN, J. 1960, p. 824). Embora seja demarcado pelo imaginário, o estágio do espelho se define, essencialmente, no âmbito do registro simbólico da linguagem.

A experiência analítica descobre o inconsciente na estrutura da linguagem, pois é pela fala que se produz e se reverte o sofrimento psíquico. A linguagem, segundo Lacan, cumpre função estruturante para o sujeito - principalmente porque ela “preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental” (LACAN, J. 1957, p. 498).

Disso decorre uma das mais conhecidas teses de Lacan: o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Mais do que afirmar que a palavra é a via de acesso ao inconsciente, já que ele é estruturado no campo da linguagem, é dar à palavra, e somente a ela, a possibilidade de materializar o que pertence ao campo simbólico, por sua vez regido pelo significante.

O *eu* é da ordem do imaginário, da relação especular com as identificações que se dão na experiência do sujeito, “mas, sobretudo, segundo os desenvolvimentos finais de Lacan, com o advento do sentido” (JORGE, M. 2005 p. 46). O sujeito, que não é o *eu*, é da ordem do simbólico, cindido em significantes, “conflitivo, impossível de se identificar de modo absoluto” (JORGE, M. 2005 p. 46).

Com isso, vemos a interpolação do registro simbólico sobre o imaginário, num

movimento fundamental para os tempos de constituição do sujeito. O real, terceiro registro que enlaça a estrutura do sujeito, é da ordem do não sentido - que só pode ser articulado pela simbolização, dada pela palavra.

Parte-se do pressuposto que a educação que ultrapassa sua finalidade formal não pode ser ignorada pelo orientador educacional; incluir o processo de constituição subjetiva em jogo na construção de um posicionamento civilizado, no qual a escola tem papel de destaque, faz do ofício do educador algo que transcende o tecnicismo do saber-fazer. Coloca em cena questões que emergem de um impossível.

Lacan, desde o início do seu ensino, não deixou de apontar a presunção da psicologia - que não é a psicanálise - por basear-se em ideais que servem ao sistema capitalista, uma vez que é patrocinada por ele (1960 [1964], p. 846). Lacan afirma que a consciência, à maneira que a psicologia apresenta, domina a realidade psíquica; excluindo-se, assim, a instância inconsciente. Salientamos com isso, que ao privilegiarmos o registro imaginário que rege os ideais preconizados pelo documento normativo aqui apresentado, estaríamos capturados por um engodo.

Considerando a escola como a instituição mais potente para fomentar a vida em cultura, buscaremos fundamentar teoricamente o que está em jogo na constituição do sujeito à luz da psicanálise, de modo que se possa operar sobre isso no ato educativo enquanto processo de socialização. Em outras palavras, a que deve estar atento o educador diante dos ideais e dos fracassos do trabalho educativo?

Tomando os documentos normativos vigentes no Brasil como “proposta de Educação para o século XXI”, evidenciamos ausência de qualquer menção acerca do sujeito do inconsciente, o que além de colocar a psicanálise à margem do campo educacional, parece corroborar com o equivocado valor potencial atribuído ao *eu* enquanto instância de suposta autonomia.

No texto *Reflexões para os tempos de guerra e morte* onde aborda, mais uma vez, a existência de um mais além da moralidade ou grau de civilidade do sujeito, Freud (1915) adverte que “existem muito mais hipócritas culturais do que homens verdadeiramente civilizados” (FREUD, S. 1915, p. 294). Afirma, ainda, que a partir de sua rigorosa pesquisa psicanalítica seguramente “não existe erradicação do mal” no sujeito, ou seja, há sempre um a mais na essência humana, e que nem a educação e nem um ambiente dito civilizado podem “erradicar as tendências más” de um indivíduo e substituí-las por boas (FREUD, S. 1915, p. 290).

A transformação dos 'maus' instintos é ocasionada por dois fatores, um interno e outro externo, que atuam na mesma direção. O fator interno consiste na influência exercida sobre os instintos maus (digamos, egoístas) pelo erotismo - isto é, pela necessidade humana de amor, tomada em seu sentido mais amplo. Pela mistura dos componentes *eróticos*, os instintos egoístas são transformados em *sociais*. Aprendemos a valorizar o fato de sermos amados como vantagem em função da qual estamos dispostos a sacrificar outras vantagens. O fator externo é a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuadas pela pressão direta desse ambiente. A civilização foi alcançada através da renúncia à satisfação instintual, exigindo ela, por sua vez, a mesma renúncia a cada recém-chegado. No decorrer da vida do indivíduo, há uma substituição constante da compulsão externa pela interna. As influências da civilização provocam, por uma mescla de elementos eróticos, uma sempre crescente formação das tendências egoístas em tendências altruístas e sociais (FREUD, S. 1915, p.291-292).

Existe, afinal, uma causa, um motivo pelo qual não nos damos por satisfeitos, enquanto educadores, apenas em *ensinar* crianças a regularem seus comportamentos aos moldes civilizatórios. Não se trata de questionar que o exercício da civilidade deva ser conteúdo curricular - trabalhamos a seu favor, afinal. Trata-se, porém, de incluir a psicanálise no debate educacional quanto à sua contribuição em relação à constituição pulsional, bem como sobre o estatuto da lei a que o sujeito submete-se no processo educativo/civilizatório. Para tanto, questionamos sobre o investimento aparentemente equivocado no potencial do *eu*, sustentado por premissas que excluem o sujeito do inconsciente.

O orientador educacional opera em nome da formação do sujeito integral - pela manutenção da civilidade, e a construção do conhecimento. O orientador educacional é, afinal, um defensor do processo educativo. No tangente à concepção da proposta de educação integral, propõe-se que inclua a dimensão do sujeito dividido. O que implica abrir espaço, na instituição escolar, para o sujeito do desejo inconsciente: faltoso e cindido por constituição, habitado pelo saber e pelo não-saber.

A educação é parte fundamental da cultura, é responsável pela transmissão e pelo acolhimento aos sujeitos. Dito isso, buscamos, à luz da teoria psicanalítica, melhor compreender o processo de constituição do sujeito em psicanálise, sabendo que isso inaugura, para o sujeito, a maneira da sua relação com o Outro.

Ao longo desta dissertação, estão expostos recortes de casos que pude acompanhar ao longo da minha prática na orientação educacional nos últimos quatro anos. É importante frisar que as observações tecidas em cada caso, não foram feitas na intenção de obturar de sentido as questões que se apresentaram. Não se trata, afinal, de um estudo de caso com apresentação de diagnósticos ou interpretações efetivamente corretas. O ponto que busco

salientar, é o atravessamento da psicanálise enquanto ferramenta para pensar e levantar hipóteses sobre a experiência humana no processo de escolarização - o que considero um diferencial para o exercício do educador no contexto atual.

Assim, tendo a psicanálise enquanto lugar de interrogação a respeito do sujeito na sua experiência de socialização e das questões que decorrem disso na escola da atualidade, este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo faremos a apresentação da Base Nacional Curricular Comum, e das novidades impostas pela normativa no tangente ao desenvolvimento das *competências socioemocionais*. Com isso, vemos reconhecida a demanda de trabalhar na escola questões que ultrapassam o olhar para o cognitivo, buscando abarcar o sujeito em suas (complexas) relações interpessoais. Apontaremos, porém, nosso estranhamento junto às indicações feitas pelo MEC como forma de implementação das novas diretrizes.

O capítulo segundo dedica-se a embasar-se teoricamente, a partir de Freud e Lacan, quanto ao processo de constituição do sujeito e sua entrada no laço social. Para tanto, buscamos estabelecer a crucial diferenciação entre sujeito e indivíduo. O sujeito integral, da maneira que tomamos da psicanálise, não tem privilegiada a instância da consciência, do *eu*; mas sim, a do sujeito da linguagem que é também pulsional, atravessado e constituído pela sexualidade, estruturado na lógica do significante. Traremos considerações sobre a teoria lacaniana do estágio do espelho, momento de precipitação do *eu*, que demarca a função do *eu* para o sujeito. Ainda neste capítulo, falamos sobre a inscrição do Nome-do-Pai, trazendo com isso a metáfora paterna que norteia a estruturação subjetiva e inscrição do sujeito na lei simbólica.

No terceiro capítulo, salientamos o atravessamento da psicanálise no campo da educação. Para iniciar, abordaremos a sexualidade e a via pulsional que atravessam a constituição subjetiva e nos fornecem as pistas seguidas por Freud na inscrição da psicanálise e das suas pontuais contribuições ao campo da educação. Na sequência, dedicamo-nos a tecer considerações sobre o campo Educação e Psicanálise, apresentando recortes da prática do orientador educacional, e apontando para a pertinência do atravessamento da psicanálise sobre campo educativo. Ainda nesta parte do trabalho, faremos uma contextualização do ofício do orientador educacional. Por fim, trataremos a orientação educacional em sua interface com a psicanálise; a questão que permeia este momento do trabalho é a de buscar pontos onde faz-se pertinente o atravessamento da psicanálise no ofício do orientador educacional.

Inconcluimos o trabalho sustentando a pertinência do atravessamento da psicanálise

como instrumento interessante ao ofício do orientador educacional na instituição escolar, e apontando para necessidade de estudos posteriores.

CAPÍTULO 1

BNCC e as *Competências Socioemocionais*

1.1. A novas demandas educacionais na Base Nacional Curricular Comum

Atualmente, vem sendo implementada no Brasil a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que tem como principal objetivo “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”(BNCC. 2017).

O documento normativo define um “conjunto de aprendizagens essenciais”, que passam a distribuir-se em dez “competências gerais”. Tais competências representam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem a que toda criança e adolescente devem ter direito. Segundo consta na BNCC, os alunos devem desenvolver as competências gerais ao longo das três etapas da educação básica, o que conforma na “formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC. 2017, p. 25).

No histórico da BNCC¹, o documento consta como previsto pela Constituição Federal de 1988, que no Art. 210 anuncia a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; assim, o novo documento se presta a definir um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BNCC. 2017, p. 7).

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 - é onde se confere a matéria educacional brasileira. Neste mesmo documento original, o Art. 26 também aponta para uma base nacional comum quanto à definição curricular do ensino fundamental e médio, e resguarda “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela”².

Entre os anos de 1997 e 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para toda a educação básica, do primeiro segmento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em 2014, com a entrada do terceiro setor (composto por ONG’s e Fundações ligadas às grandes conglomerações) nas discussões educacionais, foi publicado o estabelecimento de metas no chamado Plano Nacional de Educação. Com isso, retoma-se o desejo - já anunciado na Constituição de 1988 - de referenciar o currículo à nível nacional.

¹ Retirado do *website* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

² Trecho copiado do *website* <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Segundo Freitas (2018), os grupos do terceiro setor “pleitearam e conquistaram a inserção dessa necessidade no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), em suas Metas 2 e 3, que passaram a prever a criação de uma base nacional comum” (FREITAS, et al, 2018, p. 858).

Em 2015 é apresentada a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum; no ano seguinte uma segunda versão foi apresentada, e em 2017 a terceira e última versão do documento, que está em vigor atualmente.

Segundo Freitas, et al, houve uma crescente participação (e pressão) dos grupos do terceiro setor, compostos por grande empresas “vinculadas ao capital, tais como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho e outros” (FREITAS, et al, 2018, p. 859), até a finalização da BNCC em 2017.

Em 2017, a terceira versão foi publicada sob condição de prévia em abril; poucos meses depois, foi homologada em dezembro do mesmo ano. Além disso, nomenclaturas referentes às finalidades da educação sofreram alterações junto com a Lei de Diretrizes e Bases, por força da Lei nº 13.415/2017 - quando, já no governo do presidente interino Michel Temer, o que antes era nomeado direitos de aprendizagens, passam a remeter-se à ideia de *competências* (FREITAS, et al, 2018, p. 859).

A organização das áreas de conhecimento passaram a ser nomeadas como *competências e habilidades*. De acordo com a BNCC, o conceito de competência demarca as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e são definidas visando à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pela escola.

Notamos que o significante *competência* que vem substituir o direito de aprendizagem, provoca uma inversão na lógica; não mais a escola aparece como um espaço de direito de aprendizagem, mas agora o aluno é colocado em posição de cumprir a exigência de certas competências. Como efeito, essa lógica atual transmite para o indivíduo a responsabilidade do alcance dos ideais educativos, que têm na escola um espaço para seu desenvolvimento.

Mais do que “o acúmulo de informações”, o novo documento que dá as diretrizes curriculares no Brasil, alinhado com a proposta de educação para o século XXI da UNESCO, pretende desenvolver a *educação integral*. Assim, “a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BNCC. 2017, p. 5).

Neste sentido, a escola deve prestar-se ao “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, (...) conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BNCC. 2017, p. 14). A *educação integral*, tal como explicitada no documento em questão, reconhece a educação básica objetivando

à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem - e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC. 2017, p. 14).

O termo *educação integral*, como vemos, fala de *desenvolvimento humano global*, dando a ideia de uma concepção holística do ser humano, que se implica em compreender sua complexidade. Anuncia considerar, ainda, que não se trata de um desenvolvimento linear, e com isso rompe com perspectivas reducionistas do ser humano. Esse trecho nos parece bastante atraente à primeira vista; é um discurso que vem de encontro com uma luta pregressa da educação; resta-nos estarmos atentos ao que está articulado em tal discurso.

Se é pela palavra que o sujeito se estrutura, convocado à entrada no laço social, nos parece interessante tomar alguns dos termos utilizados no documento em sua origem etimológica. O substantivo *competência*, significa “capacidade, habilidade, aptidão”, é derivado do latim *competentia*. Assim, aquele que é dotado de competência torna-se *competente*, “capaz, adequado”. Este substantivo nos leva ao verbo que dela deriva: *competir*, que nos reporta, ainda, ao significado de “ser da competência de”, mas também de “rivalizar com”, de “pretender uma coisa simultaneamente com outrem”.

Pretendendo “assumir uma visão plural, singular e integral” do aluno, todas as dez competências gerais articulam-se “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BNCC. 2017, p. 9). Das dez “competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” elencadas no documento, chamou-nos a atenção três delas, que são as de número 8, 9 e 10, transcritas abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC. 2017, p.10).

Como podemos notar, para além de conteúdos estritamente pedagógicos, a BNCC, alinhada ao “novo cenário mundial” (BNCC. 2017, p. 14) aponta para o desenvolvimento de *competências socioemocionais* dos alunos. Segundo consta como meta, todas as escolas brasileiras devem incluir em seus currículos as competências e habilidades apontadas na BNCC até o ano de 2020.

Reconhecendo a educação como “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC. 2017, p. 16), o documento aposta num “currículo em ação” (idem, p. 16), que promova uma relação direta entre o aprendizado e a vida real. Isso é posto pelo documento, que se apresenta munido de uma noção clara de aplicabilidade; assim, somos levados a supor que existe uma certa prática ideal da educação.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimento, habilidade, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC. 2017, p. 13).

Observamos que no próprio documento, há referências a práticas pelas quais parecem estar asseguradas as aprendizagens essenciais. O educador instrumentado pela psicanálise, no entanto, lançará mão de certos questionamentos sobre tais referências nas normativas; sabemos, afinal, que há uma disparidade inerente à relação entre a intenção educativa e o efetivo aprendizado.

Não é apenas do ensino que trata o ato educativo, o ofício de educar; pois para além da intencionalidade pedagógica, o que nos deixa traços são os efeitos da transmissão.

Pode-se dizer que o saber que faz *link* entre educação e psicanálise é aquele que se dá pela via do trabalho, da experiência; pelo confronto diário com o impossível, com a falta. Não acreditamos, pois, numa pedagogia ou psicologia que se encarnam no saber como algo de cumulativo ou mensurável. O saber que faz laço entre psicanálise e educação vem trazer, justamente, um não saber, de um vir a ser.

Num segundo momento do seu ensino, Lacan questiona, sobre o saber: “*Saber algo não é sempre algo que se produz com um clarão?*” (LACAN, J. 1969, p.196). Com isso, não nos convém afirmar que o saber seja algo apreensível, conclusivo e plenamente atingível.

A psicanálise, pois, subverte a lógica do saber trazendo com ele a dimensão do não todo, apontando para a falta; é de um saber que, por se saber faltoso, permite-se construir a partir de um enigma. Trata-se, em última instância, de um saber que, por ser produzido, é efeito de um trabalho desenvolvido a partir de um não saber.

Sobre a maneira como se lida com o saber no campo da educação, Pereira (2003) afirma que “o problema é que o *saber-fazer*, o *saber-teórico*, o *saber-ser* tão buscado pelo pensamento pedagógico deve conviver com o inquietante destino da pulsão: o gozo” (PEREIRA, M. 2003, p.167).

O gozo, em Lacan, é um a mais da satisfação pulsional; implicado numa repetição, o gozo não decorre do princípio do prazer, está além dele; há satisfação no gozo mesmo que com isso se produza desprazer. Tal como foi evidenciado no método analítico freudiano que encontrou a repetição do desprazer, o gozo, em Lacan, fala da experiência do encontro faltoso presente em toda relação de objeto, como algo constitutivo de um vir a ser.

No Ensino Fundamental, as competências gerais da BNCC aparecem distribuídas em cinco áreas do conhecimento, que são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada área do conhecimento, por sua vez, “estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BNCC. 2017, p. 28).

Segundo a BNCC, as competências específicas de cada componente permitem uma articulação horizontal entre as áreas do conhecimento, desdobrando-se em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Para melhor compreendermos o modo como as *competências socioemocionais* estão distribuídas ao longo do documento normativo, tomamos como exemplo as indicações dadas aos educadores do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Na unidade temática “vida e evolução”, do 1º ano do Ensino Fundamental. Tal unidade tem como possibilidades de objetos de conhecimento deste ano da escolarização o “corpo humano” e o “respeito à diversidade”. Esses objetos de conhecimento desdobram-se nas seguintes habilidades - que aparecem com códigos alfanuméricos³: (EF01CI02)

³ A composição do código alfanumérico se dá assim: o primeiro par de letras representa a etapa de ensino; o primeiro par numérico indica o ano da escolaridade, no caso do Ensino Fundamental, de 01

Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenho) partes do corpo humano e explicar suas funções; (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (...) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (BNCC. 2017, p. 29).

Como vemos, as habilidades expressam as aprendizagens essenciais, e nelas estão incluídas questões que dialogam diretamente com a convivência social, com conflitos próprios das relações humanas. Além disso, propõe um trabalho educativo que inclui uma convocação subjetiva do aluno em processo de escolarização - já que coloca na cena / cotidiano escolar, questões que demandam do aluno um certo posicionamento.

Ao longo das mais de 450 páginas da BNCC, podemos identificar algumas *competências socioemocionais* que perpassam todo o documento; tomemos, de início, aquelas que aparecem na Síntese de Aprendizagens, que compreende o “elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (BNCC. 2017, p. 51).

“Respeitar e expressar sentimentos e emoções. (...) Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro. (...) Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. (...) Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios” (BNCC. 2017, p. 52-53).

Também inseridas em algumas das competências específicas da Área de Linguagens para a segunda etapa da educação básica, o Ensino Fundamental:

“1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (...) 3. Utilizar diferentes linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos (...)” (BNCC. 2017, p. 63)

Na Área de Ciências Humanas é possível identificar as *competências socioemocionais* permeando o texto da BNCC quando trata das competências específicas desta área para o

a 09, ou o bloco de anos - como “15” para habilidades que se apliquem do 1º ao 5º ano. O segundo par de letras corresponde ao componente curricular - como CI para Ciências. Já o último par numérico indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano - o que “não representa uma ordem ou hierarquia esperada” (p. 31).

Ensino Fundamental.

“1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. (...) 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas (...) promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade (...) sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC. 2017, p. 355).

Como vemos, as chamadas *competências socioemocionais* não aparecem de modo exclusivo ou explícito nas competências gerais. A BNCC trata, como sinalizado anteriormente, de uma proposta de educação integral, de onde isso se apresenta sob o objetivo de tomar o aluno em sua dimensão não cindida entre cognição e emoção. Para tanto, questões relacionadas ao aspecto das relações sociais e emocionais do humano que visam ao desenvolvimento das *competências socioemocionais*, aparecem atravessando as competências específicas ao longo de toda a normativa curricular.

Vale salientar a importância do trabalho de *desenvolvimento das competências socioemocionais* no ambiente escolar, cotidianamente atravessado pelo conflito humano no seu processo de inserção na civilização. Podemos dizer, enfim, que a escola deve operar, a partir do que está determinado na BNCC, sobre o *mal-estar na civilização*. Resta-nos refletir sobre como isso pode se dar.

Sabemos que a escola é um importante recorte da sociedade, portanto sede de impasses inter-relacionais. Assim, torna-se responsável por educar formalmente, além de inserir os indivíduos na sociedade, contribuindo com a civilidade. Por isso, diversas são as maneiras pelas quais os projetos pedagógicos inserem o “aprender a viver juntos” como um dos objetivos do processo educativo - o que atualmente a BNCC apresenta como demanda efetiva da instituição escolar.

As intencionalidades dos projetos educativos nos parecem pertinentes, afinal, a formação de um cidadão - dotado de civilidade na sua relação com os pares - é o que faz da escola instituição fundamental para a manutenção da sociedade moderna. No entanto, este ideal parece conter questões que ainda ficam à deriva das investidas educativas.

Tendo em vista as novidades trazidas pelas novas diretrizes curriculares brasileiras, apresentamos, na parte seguinte desta dissertação, uma pesquisa acerca dos conceitos que também aparecem nos documentos legais.

1.2. As *Competências Socioemocionais* e as indicações do MEC

Como sinalizado anteriormente, embora não estejam elencadas de forma específica na BNCC, as *competências socioemocionais* aparecem “pulverizadas” ao longo do documento, mesclando-se aos objetivos pedagógicos. Sabemos, ainda, que até o ano de 2020 todas as escolas brasileiras devem contemplar as *competências socioemocionais* nos seus currículos.

No *website* do MEC⁴, porém, o “estudo das emoções” aparece como algo de grande relevância para o educador da atualidade. Além disso, há indicações de materiais para estudo e ensino das *competências socioemocionais*.

A página da internet também faz menção às avaliações em larga escala como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como instrumentos que já contemplam as *competências socioemocionais*.

Sob o título inicial “Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying*”⁵, o site oficial da implementação da BNCC, traz a importância do *estudo das emoções* - que aparece denominado SEL (*Social Emotional Learning*), com a sigla original em inglês. Tal estudo vem ancorado teoricamente em pesquisas e práticas de programas desenvolvidos por organizações internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e a CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), norte-americana.

Segundo FREITAS et al (2018), LIMA (2018) e DOS SANTOS et al (2018), existe uma produção liderada por instituições privadas e grandes organizações multilaterais que, utilizando-se do discurso científico, visam à justificativa da parceria com o MEC. De acordo com Lima (2018), as políticas públicas são frutos de editais e convênios do próprio governo; embora não nos dediquemos a esta pesquisa no presente trabalho, chama-nos a atenção a aliança que se dá entre o público e o privado, evidenciada pelos interesses do capital sobre a educação. Cabe a nós, educadores que lidamos diretamente com a experiência humana na cultura, refletir sobre a pertinência das prerrogativas e indicações práticas ditas inovadoras.

Buscando as informações fornecidas no *website* do MEC, tivemos acesso às páginas

⁴<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> - último acesso realizado em 01/02/2020.

⁵ Incluído na Lei nº 13.185 em 2016, o *bullying* é classificado como intimidação sistemática com atos de discriminação ou humilhação, de forma a configurar como atos de violência física ou psicológica. Isso inclui insultos, ameaças, comentários ou apelidos pejorativos. O Ministério da Educação também regulamentou em 2016, pela Lei nº13.277, o dia 07 de abril como o Dia Nacional do Combate ao *Bullying* e à Violência nas Escolas.

virtuais de ambas, OCDE e CASEL, e seus respectivos documentos.

No documento intitulado *Competências para o progresso social*, a OCDE define *competências socioemocionais* como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de 12 experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.” (OCDE, 2015, p. 35).

A CASEL, fundada em 1994, apresenta-se sob o “objetivo de desenvolver o aprendizado das competências socioemocionais com alta qualidade, baseando-se em evidências, desde a pré-escola até o ensino médio”⁶.

O termo *Social and Emotional Learning* (SEL) também foi criado em 1994, durante uma das reuniões dos membros da CASEL (entre eles educadores, pesquisadores e defensores jurídicos da infância⁷ nos Estados Unidos), quando buscavam, diante dos esforços fracassados do ato educativo, a criação de um programa eficaz para o que acreditavam ser um desenvolvimento positivo da infância.

Em 1997, em parceria com a *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASDS), a CASEL lançou um livro “inovador que forneceu estratégias práticas para os educadores criarem uma programação abrangente e coordenada de educação socioemocional”⁸; o livro, ainda segundo o *website* da CASEL, é “a peça que faltava na educação” no enfrentamento de questões como a prevenção do uso de drogas, contra o *bullying*, a educação cívica e moral. Na versão de 2015 do “*Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*” (Manual de Aprendizagem Social e Emocional: Pesquisa e Prática), o livro já contava com quase 100 colaboradores, apontando para o crescimento do programa.

A CASEL apresenta-se no seu *website*⁹ como “fonte confiável de conhecimento sobre o aprendizado social e emocional (SEL) de alta qualidade e baseado em evidências. A CASEL apoia educadores e líderes de políticas e aprimora as experiências e os resultados de todos os alunos escola”. Ainda, afirma que o trabalho por eles prestado “é fundamental no momento em que educadores, pais, alunos e empregadores reconhecem cada vez mais o valor do SEL. Juntos, estamos unidos em nosso chamado às escolas para educar toda a criança,

⁶ Trecho de livre tradução a partir do *website* <https://casel.org/history/> - último acesso em 01/02/2020.

⁷ Consta como membro co-fundador, Daniel Goleman, autor do livro *Inteligência Emocional*.

⁸ Trecho de livre tradução do *website*, originalmente em inglês.

⁹ *Website*: <https://casel.org/> - último acesso em 01/02/2020.

capacitando os alunos para o sucesso na escola e na vida”¹⁰

Existe um chamado, uma demanda dos educadores frente ao fracasso educativo, que é real. A CASEL, por exemplo, oferece programas que *vendem* o desenvolvimento do sucesso. Práticas oferecidas sob um discurso atrativo e simplista, para um público em potencial, que lida diariamente com o fracasso.

Por definição, SEL - “o aprendizado de competências socioemocionais - é o processo pelo qual crianças e adultos entendem e gerenciam emoções, estabelecem e atingem objetivos positivos, sentem e demonstram empatia pelo outro, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis”¹¹.

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. Diante dessa demanda, precisamos conhecer mais sobre a educação socioemocional (*Social Emotional Learning* – SEL)¹².

O estudo das emoções, que aparecem no *website* do MEC como SEL, baseia-se em cinco competências, que são: *autoconsciência e autogerenciamento*, que aparecem no quadro abaixo na cor laranja; *consciência social e habilidades de relacionamento*, que figuram em verde, e *tomada de decisão responsável*, que aparece em amarelo.

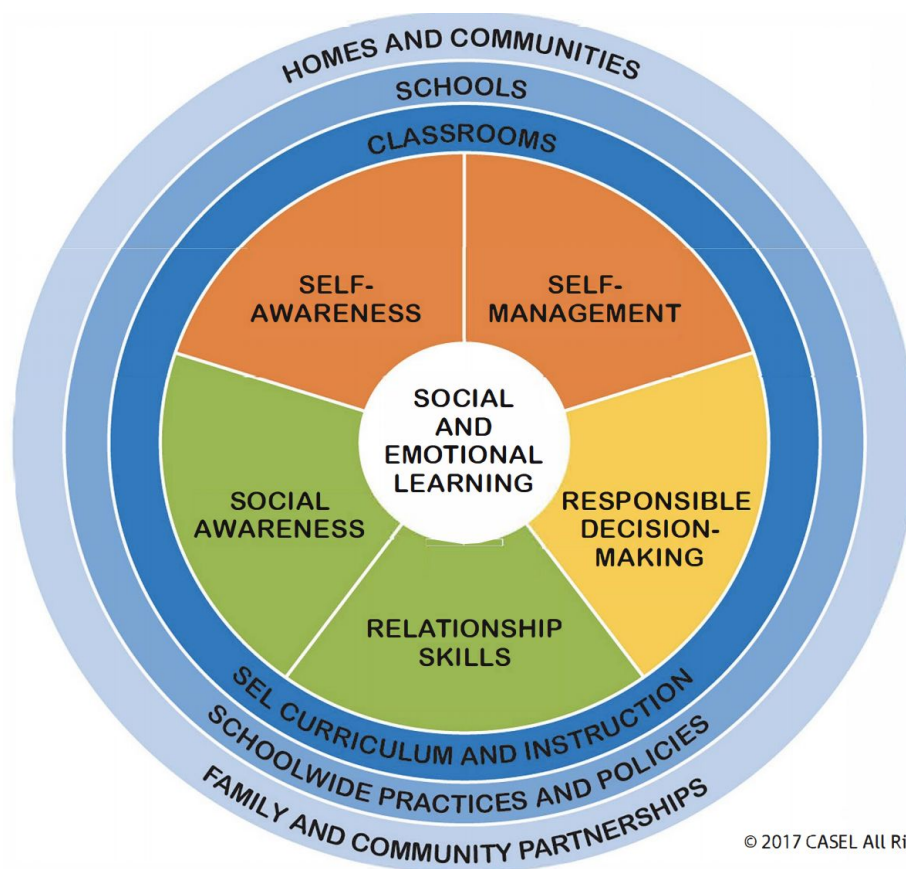
Vejamos abaixo o quadro ilustrativo das cinco competências:

¹⁰ Trecho de livre tradução do *website*, originalmente em inglês.

¹¹ Trecho de livre tradução do *website*, originalmente em inglês.

¹² Trecho retirado do *website*

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-comp-eticencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>



Segundo a CASEL¹³, a *autoconsciência* diz respeito ao conhecimento preciso que o indivíduo deve ter de si mesmo quanto às emoções, pensamentos e valores, podendo discernir a maneira com que eles influenciam no seu comportamento. Fala também da capacidade de perceber, com precisão, seus pontos fortes e limitações, onde se deve manter uma atitude otimista e voltada para o crescimento e a confiança.

A *autogestão* refere-se à competência de auto regulação para o gerenciamento eficiente do estresse e das emoções, ao controle de impulsos nas mais diversas situações. Refere-se, ainda, à capacidade de gerenciar a própria vida, direcionando-se aos objetivos pessoais e acadêmicos.

Já a *consciência social*, requer o exercício da empatia, assumindo a perspectiva do outro, ou seja, podendo-se colocar-se no lugar dos outros, respeitando a diversidade. Fala da capacidade de compreender as normas sociais e éticas do convívio social entre diferentes pessoas - das mais diversas origens culturais.

Há, ainda, o aprendizado das *habilidades de relacionamento*, que trata das habilidades de estabelecer e manter relações saudáveis com diferentes grupos ou pessoas. Também inclui ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais,

¹³ Todas as cinco competências e suas especificações foram transcritas sob livre tradução do *website* da CASEL, originalmente em inglês.

resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

Por fim, a *tomada de decisão responsável* preconiza as escolhas pessoais construtivas, as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade. Isso também diz respeito a poder discernir suas escolhas a partir da avaliação de suas consequências sobre o meio, o bem estar de si e do outro.

Como vemos, os objetivos de se ensinar temas como a *autoconsciência*, e a *autogestão*, por exemplo, estão ancorados em termos que psicologizam o indivíduo, que, por princípios teóricos aparentemente assumidos nas normativas, possui total domínio sobre si, portanto é capaz de ter *atitudes otimistas* consigo mesmo, bem como ter *gerenciamento eficiente do estresse*. Além disso, o que havia sido anunciado na BNCC como uma concepção de *educação integral*, de conceber o ser humano em sua complexa dimensão, não nos parece coerente com esta perspectiva de *competências socioemocionais*, que retoma a lógica da segmentação do indivíduo - não mais em cognição / emoção, agora dividido em diferentes habilidades.

Não basta, porém, que se possa gerenciar o estresse; o superego cultural expresso na BNCC diz que tal gerenciamento deve ser *eficiente*. Da forma que isso aparece, fica claro que: basta ser ensinado através de práticas positivas, que será aprendido, e pronto, tudo fica positivo, resolvido. Ao educador municiado pela psicanálise, causará estranhamento afirmações onde se privilegia a autonomia plena da consciência. Afinal, sabemos que

na lógica e na ética próprias ao inconsciente, Freud não cessou de identificar as forças que ultrapassam o sujeito, o determinam e o coagem, eliminando qualquer esperança de propostas inspiradas no *livre arbítrio*, na *autodeterminação* ou na *responsabilidade existencial*. O sujeito, para Freud, é assujeitado às leis do inconsciente, que Lacan veio a formular *em termos de linguagem* (ELIA, L. 1995, p.23).

O *eu*, em psicanálise, não é o senhor de sua própria casa - essa é uma das feridas narcísicas que o humano deve admitir. Segundo Freud (1917), foram três afrontas narcísicas que o homem sofreu por parte da pesquisa científica; a primeira delas, de ordem *cosmológica*, relaciona-se à Copérnico (séc. XVI) que confirmou a não centralidade da Terra frente ao sol, à lua e os planetas. A segunda, uma afronta *biológica* ao narcisismo humano, resulta das pesquisas de Darwin que confirmam a origem da espécie humana como equivalente à dos animais.

A terceira e mais dolorosa ferida narcísica foi aberta com o próprio Freud que, tendo evidenciado a existência e atuação do inconsciente, retira do humano a presunção de sua

plena autonomia (FREUD, S. 1917, p. 150-151).

A cisão constitutiva do sujeito impõe a ele o domínio que pertence ao campo inconsciente; não somos, afinal, conduzidos por anseios conscientemente traçados; para além do que possa ser *ensinado*, o sujeito é marcado pelo que é *transmitido*.

Freud postula o conceito do inconsciente - que, na verdade transcende em si, pois trata-se de um campo - enquanto lugar outro, para além da consciência, onde acontece a vida psíquica do homem. Inaugura-se, afinal, o entendimento de que existe um *saber inconsciente*, um saber que não se sabe, que é infinitamente maior do que o sabido / consciente.

A evidência do inconsciente “introduz entre educador e educando um controle *impossível* sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais, pondo em xeque a ficção do contrato entre eles na direção de melhores resultados” (VOLTOLINI, R. 2011, p.12). Em outras palavras, engana-se quem acredita na maneira justa e perfeita de educar o outro.

A não eficiência plena do ensino das *competências socioemocionais* é algo com o qual nos deparamos diariamente no cotidiano escolar. Muitas crianças, inclusive, chegam a afirmar: “eu já sei que não pode empurrar nem bater, mas não deu tempo de pensar”. Ou ainda: “eu não consigo me controlar quando estou com raiva, isso é impossível!”

Num processo educativo, onde o fracasso de não conseguir a autorregulação retorna sem que se tenha controle sobre isso, é importante validar a admissão desse retorno, dessa repetição, pois é aí que devemos operar abrindo espaço para a palavra. Há um impossível do ato educativo que insiste em repetir-se; é sobre isso que dedicamos nossos esforços.

Supor que o fracasso não seja parte constituinte do processo, deve gerar angústia tanto no aluno quanto no educador. Além de admitir o fracasso como parte do processo, tendemos a desconfiar do pleno sucesso, da satisfação total.

Não se trata apenas de enfatizar o quão desafiador é o ofício do educador, mas sim, de afirmar a dimensão do impossível da ação pedagógica, colocando em evidência algo de inalcançável estrutural deste ofício. Ou seja,

a impossibilidade em questão não alude ao plano prático de execução de uma determinada proposta educativa, sendo de caráter lógico, já que implica uma tentativa de superpor dois níveis que não devem ser superpostos. ‘Impossível’ não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural (VOLTOLINI, R. 2011, p.25).

O ato de educar na escola passa, antes de qualquer outra coisa, por uma ação subjetiva que envolve o sujeito aluno e o sujeito educador. Embora o educador esteja munido de excelente planejamento pedagógico, cheio de boas intenções *conscientes*, a relação

intersubjetiva entre ambos é do campo do *inconsciente*. É nesse campo onde o sujeito se afeta, onde não se pode controlar o efeito de sua influência sobre a criança. Além disso, existe para ambos o que Freud (1914) chama *Ideal do eu*, conceito que, baseado nas referências ideias parentais, servirá também de guia da criança ao longo de todo desenvolvimento do *eu* deste sujeito. Na relação do sujeito com seu *eu ideal*, o educador cumpre uma função.

Se antes a influência do educador era abordada sobretudo a partir de seu potencial opressor, que se daria pela excessiva repressão moral sobre a criança, agora essa influência passa a ser abordada a partir de sua função de *modelo*. Isso significa que não é apenas reprimindo que o educar influi; ele influi, principalmente, como *indutor* de comportamento ideal. (VOLTOLINI, R. 2011, p.30).

Resta-nos perceber o discurso vigente na atualidade, e a maneira com que se imprime os ideais educativos.

Utilizando-se da metáfora: *o pedagogo tem os olhos nas estrelas e os pés no barro* (DEVELAY. 2004, p.18 *apud* VOLTOLINI, 2012, p.22), o poeta nos chama atenção sobre a posição de manter-se cegamente agarrado ao ideal; querer chegar às estrelas com os pés presos no barro não nos parece um bom encaminhamento. Estar instrumentado pela psicanálise nos soa interessante ao educador que busque um caminho possível entre as a beleza das estrelas e a sujeira do barro.

Voltolini argumenta que fica claro o tríplice caráter da pedagogia: pragmática por se voltar à proposição; idealizante por estar dirigida por uma imagem ideal da educação; e da vacuidade de seu saber, pois seu saber está em estrita dependência com os diversos saberes que lhe dão substância (VOLTOLINI, R. 2012, p.22). Ao que nos parece, estamos diante de uma normativa que sugere um saber-fazer pleno, o que nos coloca em questão sobre os efeitos que isso pode gerar nos próprios educadores quando esbarrar, diariamente, com o fracasso educativo.

A partir da divulgação das normativas, fica a angústia do educador em se questionar *como fazer?* Afinal, “cada saber que se apresenta nesse campo sofre uma torção na direção da pergunta: o que fazer? E como fazer, para atingir o ideal?” (VOLTOLINI, R. 2012, p.22). A BNCC, no entanto, não foi publicada “sozinha”. Ela traz consigo uma série de referências sobre as quais o educador do século XXI deve se instruir.

A crescente oferta de programas para o desenvolvimento das *competências socioemocionais* a partir de um discurso científico baseado em estatísticas, apresenta-se ao educador da atualidade de forma sedutora. Notamos, no entanto, que tais programas parecem tamponar um impossível ao mesmo tempo que garantem atingir um ideal.

O saber-fazer almejado pelas práticas de ensino convivem, invariavelmente, com a dimensão do impossível do ofício de educar; há sempre uma porção ineducável com que o educador lida no exercício do seu ofício.

Causa-nos estranhamento uma proposta de *educação integral* que traz como referências uma prática que, por se acreditar inteira e plenamente eficiente, não abre espaço para o sujeito: incompleto e não sabido por constituição. Sem espaço para o não saber, também não abre espaço para o desejo, que precisa da falta, do vazio para atuar (ASSALI, A. M. & AMÂNCIO, V. - 2005 p.78). Nesse sentido, um saber que se diz completo, é um saber que não quer saber, e assim congela o indivíduo na posição de não querer saber sobre sua implicação na sua experiência escolar.

No prefácio à *Juventude desorientada*, de Aichhorn, Freud (1925) coloca a educação como uma das três profissões impossíveis, ao lado de governar e psicanalisar. Tal impossibilidade, nos sugere a relação entre o sujeito e o princípio do prazer; a busca incansável pelo sucesso da felicidade, imprime no psiquismo um ritmo de *looping* de satisfação pulsional, onde tudo passa e volta ao ponto zero de insatisfação; a compulsão à repetição do posicionamento subjetivo das crianças que nos impõem o impossível educativo, é algo que precisa encontrar espaço no campo educacional.

Ainda, embora saibamos que os ideais são um importante motor para realizações que atendem ao processo civilizatório, quando se trata de políticas públicas educacionais, consideramos válido atentarmos às bases teóricas dos documentos norteadores desses ideais, a fim de apontar questionamentos e limitações. Da mesma forma, embora a psicanálise nos municie de um olhar singular à subjetividade humana, admitimos suas limitações no contexto educativo, que opera em nome do coletivo e acaba por normatizar suas práticas.

Como apontado na introdução desta dissertação, tanto Freud quanto Adorno trazem à tona uma importante questão sobre a qual deve atentar a educação, pois diz respeito ao elemento mortífero presente no processo de civilização humana. Não se trata de atribuir à natureza humana uma qualidade que tende ao mal ou ao imoral. A psicanálise, como veremos ao longo deste trabalho, não se ocupa do juízo moral pelo qual se constitui um sujeito, mas justamente pela ausência de uma moral pré-definida.

O humano, em psicanálise, está determinado pela indeterminação, pela ausência de alguma qualidade pré-determinada. A agressividade e a hostilidade no humano não nascem com ele; no entanto, não devem ser descartados - o contrário, o que faz a psicanálise é admitir a possibilidade de seu curso para que se opere sobre seus efeitos.

Ao rever o princípio econômico do aparelho psíquico, Freud (1920) compreende que há algo que ultrapassa a tendência ao princípio do prazer. O *Mais além do princípio do prazer*, revelou a compulsão à repetição como algo inerente do sujeito, uma força que contraria o princípio do prazer.

Em sua inscrição na história da humanidade, a psicanálise concebe como experiência de satisfação também o gozo sádico - de ser hostil e agressivo ao outro como uma das formas pelas quais o gozo é ligado à libido; a agressividade é uma das formas de tratar a pulsão de morte. Tendo em vista a evidência desse tipo de gozo nas crianças - sujeito em constituição - é prudente estarmos alertas a isso.

Embora admitamos que a escola seja a instituição onde se deve praticar o combate à violência contra o outro, promovendo a manutenção do estágio civilizatório, não nos consideramos otimistas quanto às fórmulas propostas em certos programas de desenvolvimento das *competências socioemocionais*. Isso se deve à nossa hipótese de que esses programas estejam privilegiando um trabalho baseado na autonomia do *eu consciente*.

Em contrapartida, a entrada de políticas educacionais que, em certa medida, admitem algo de complexo das relações interpessoais sobre o qual devemos intervir no ato educativo, nos parece pertinente. Apostamos, para tanto, na operação da palavra que possa sustentar o sujeito do inconsciente, articulando os registros imaginário, simbólico e real, admitindo com isso a porção ineducável da pulsão.

Acreditamos, com isso, na experiência de *estar com* a criança, de saber *daquela* criança, buscando um melhor encontro do singular com o coletivo.

A fim de buscar os fundamentos conceituais das *competências socioemocionais*, ademais dos indicados no *website* do MEC, Marin (2017) afirma tratar-se de “um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional” (MARIN, A, et al. 2017). As autoras afirmam que além de difícil definição conceitual dos termos que compõem as competências, em especial por serem provenientes de diversos outros conceitos, as competências socioemocionais também conferem uma dificuldade quanto à sua mensuração (MARIN, A. et al, p. 100).

Um levantamento realizado pelas autoras nas principais plataformas de artigos científicos¹⁴ apontou que, entre 2011 e 2015, foram publicados um total de 67 artigos sobre o

¹⁴ Bancos de dados nacionais: SciELO, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes. Banco de dados internacional: Wiley Online Library.

tema, sendo 50 internacionais - distribuídos entre as áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação (DOS SANTOS, et al. 2017). Isso demonstra uma certa “novidade” conceitual que nos causa certo estranhamento diante dos atravessamentos do capital no pensamento dito científico.

Em nossa pesquisa encontramos trabalhos que levantam a demanda de desenvolvimento das *competências socioemocionais* a partir da imposição dos governos atuais, como uma nova maneira de formação de capital humano (CARVALHO & SILVA, 2017) A nova gramática de formação escolar nos chama atenção pela imposição dos interesses do setor privado em produções ditas científicas acerca da educação e das complexidades humanas.

Com isso, voltamo-nos à questão da psicanálise ocupando posição marginal frente à ciência moderna que se pretende plena, inteira. Assim, o objetivo deste trabalho é dar à psicanálise um lugar de interlocução com o campo educativo, colocando em cena o seu olhar sobre o sujeito moderno, faltoso e não autônomo por constituição.

Visto que a função do orientador educacional passa pelo acolhimento e encaminhamento das questões provenientes da relação entre o ato educativo e a posição da criança e do educador, visamos inserir tais questões no campo da psicanálise, ampliando certas discussões. Com isso, salientamos a validade do orientador educacional - educador que toma o aluno como um sujeito - permitir-se instrumentalizar pela psicanálise na intenção operar a partir do não saber sobre aquele sujeito.

Para além do ideal educativo que se busca nos parâmetros delineados pela BNCC, o que a psicanálise vem mostrar é que se faz necessário, para todos e cada um de nós, reconhecer a castração no processo mesmo da busca de autonomia.

O capítulo que segue vem apresentar a maneira pela qual o sujeito se constitui, incluindo nisso, principalmente, uma perspectiva diversa do que seria uma teoria do desenvolvimento humano, ou de um indivíduo capaz de eficiente autogerenciamento.

A psicanálise, afinal, ocupa-se em pensar no sujeito que se constitui, não num tempo cronológico de maturação dividida em fases, mas no tempo daquilo que para a sua constituição cumprem as devidas funções neste processo de subjetividade.

CAPÍTULO 2

A estruturação do sujeito e o ato educativo

2.1. A constituição do sujeito e a lógica do significante

“O sujeito, o sujeito cartesiano,
é o pressuposto do inconsciente (...).
O Outro é a dimensão exigida pelo fato de
a fala se afirmar como verdade.
O inconsciente é, entre eles,
seu corte em ato”
(LACAN, J. 1964, p. 853)

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930) faz uma importante observação sobre o trabalho educativo que tenha como viés a exigência ética do indivíduo sem considerar sua dimensão subjetiva. Freud diz que o problema maior da educação não reside no fato de ocultar a sexualidade infantil e os efeitos que ela produz na vida dos jovens alunos, mas que “seu outro pecado é não prepará-los para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos” (FREUD, S. 1930, p. 97).

Também Adorno fala que a educação não deve se restringir em validar com os alunos compromissos morais sem que haja um movimento de “inflexão ao sujeito” (ADORNO, T. 1995, p.121), ou seja, sem que se coloque em cena o que pode vir a ser o humano. Isso, como sabemos, é algo do qual a psicanálise se ocupa, já que admite o sujeito não a partir da moralidade, mas sob a ética do desejo inconsciente.

Destacamos, com isso, o alerta de Freud sobre o mau uso das exigências éticas que se sustentam apenas em ideais. Em se tratando do universo humano, é importante evidenciar / tratar o que constitui o sujeito para além do plano ideal. Para tanto, dar lugar ao sujeito do inconsciente, que não é o indivíduo da consciência moral exigida pela civilização, é nosso ponto de partida.

Nesta parte do trabalho, nos propomos a buscar compreender como a psicanálise entende a constituição do sujeito, que é, afinal, o sujeito com o qual nós, educadores, lidamos no ofício de civilizar.

O termo *sujeito do inconsciente* não está explícito na obra de Freud; tal categoria foi formalizada por Lacan, o que só foi possível a partir do legado freudiano. Em psicanálise, sujeito não é exatamente um conceito, mas “uma categoria que impõe à experiência, na exigência de elaboração teórica que esta faz ao psicanalista” (ELIA, L. 2004, p.17). Afinal, não se trata de algo que seja concebido ou construído conceitualmente; o sujeito se constitui a partir do inconsciente.

Desde sua pesquisa de doutorado, *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*, o então médico psiquiatra Jacques Lacan (1932), debruça-se ao retorno das bases conceituais da psicanálise para, a partir daí, repensar a causalidade psíquica na sua singularidade.

Ao tratar de um estudo de caso de paranoia, Lacan tinha como objetivo sair da lógica reducionista da causalidade orgânica da psiquiatria vigente; ele busca apontar uma causalidade psíquica, a partir da noção de personalidade, que há algo das significações subjetivas que atuam de modo singular e que ultrapassam a determinação fisiológica ou inatista. Aquilo que é experimentado subjetivamente pelo sujeito deve ser diferenciado daquilo que é objetivamente constatado (OGILVIE, B. 1991, p. 19).

Num texto escrito em 1966, *De nossos antecedentes*, Lacan faz uma retrospectiva da sua entrada na psicanálise, e afirma ter sido necessariamente levado a Freud para buscar um solo teórico mais compatível com as peculiaridades da estruturação subjetiva em relação àquele por onde estava-se cultivando a psiquiatria, pelo campo do inatismo.

Ao tratar conceitualmente o inconsciente no seu intencional Retorno a Freud, Lacan dá à linguagem um estatuto de campo onde o sujeito se constitui a partir do encontro entre ambos. Partindo do pressuposto de que a psicanálise é uma experiência de linguagem - pois desde sua origem, é a fala sua principal ferramenta, Lacan, recorrendo à teoria da linguística estrutural, formaliza: o inconsciente é estruturado como uma linguagem.

O trabalho analítico, como já anuncia Freud (1923), não visa somente a passagem do inconsciente para o consciente, mas, a partir da evidência do inconsciente, uma linguagem, opera sobre ele por meio da fala - regra fundamental do método psicanalítico.

Uma linguagem que, no entanto, estrutura-se sob a lógica que não se presta apenas à comunicação entre os humanos na intenção de querer dizer alguma coisa a alguém, mas que revela os não ditos e os mal entendidos do discurso. Por essa lógica, o ensino / aprendizagem norteado exclusivamente pela via da consciência, ainda que por meio da palavra, tem efeito muito raso. A lógica sob a qual opera o sujeito do inconsciente, afinal, é a lógica do significante.

A psicanálise não concebe o humano como um indivíduo racional, segmentado em diferentes tipos de inteligência ou capacidades, que responde à determinada causalidade orgânica ou social. Também não trata daquele que se constrói frente a outro sujeito, ou efeito do seu desenvolvimento a partir da interação com a cultura.

A psicanálise, a partir da evidência do inconsciente freudiano, inaugura com Lacan a categoria de sujeito do inconsciente; um sujeito que se estrutura numa Alteridade Radical entre linguagem e pulsão (ELIA, L. 1995).

No Retorno a Freud, são inúmeras as menções de Lacan sobre o que foi feito da psicanálise a partir da inscrição freudiana. Em uma das lições do *Seminário, livro 5*, quando trata das questões que circundam a constituição do sujeito, lança a pergunta: “o que é um sujeito? (...) Será alguma coisa que se confunde, pura e simplesmente, com a realidade individual que está diante de seus olhos quando vocês dizem *o sujeito?*” (LACAN, J. 1958, p. 185).

A ideia de um saber total trazida pelo sujeito da razão inaugurada pela ciência moderna, foi justamente o que abriu a fenda do saber que não é o da razão, mas inconsciente. Da suposta racionalidade plena, evidencia-se a incompletude do ser.

Descartes, com a célebre frase *penso, logo sou*, sugere que a experiência humana poderia ser objetivada pela consciência, como algo evidente, racionalizado. Freud, com isso, postula o inconsciente: traz a evidência de que a experiência humana ultrapassa a consciência e o domínio objetivo do ser no mundo.

A máxima cartesiana é legítima às psicologias do *eu* e às práticas educativas que destinam seu investimento pela via da consciência. Não é sob a mesma lógica, porém, quando consideramos o sujeito em psicanálise.

Crer que a razão existente na relação do humano com o meio que o circunda fornece tudo que se poderia saber sobre a experiência humana, mantém o estatuto de um indivíduo pleno em sua consciência, auto gerente de si. No entanto, o modo com que se dá a exigência do social à constituição do sujeito em psicanálise foi, justamente, o que levou Lacan a conceituar a categoria de Outro - “que é o pronome indefinido substantivado, que existe em todas as línguas, palavra corriqueira, que designa alteridade como tal, desprovida de qualquer propriedade, significação ou valor prévios” (ELIA, L. 2005, p. 3).

A relação do sujeito com o meio não é de passividade. Por isso é bem-vindo o termo *constituir*, proveniente do latim *constituere* para referir-se ao processo pelo qual um sujeito advém; o verbo designa um *ato* de estabelecer, de firmar. O sujeito em psicanálise, cujo inconsciente é estruturado como uma linguagem, fala de uma constituição que se dá a partir de uma atividade - isso, de saída, descola a psicanálise da biologia e até mesmo da psicologia ou da sociologia.

O Outro, campo da linguagem a partir do qual o sujeito pode advir por meio da fala, é a dimensão exigida para que a constituição do sujeito aconteça (LACAN, J. 1960 [1964], p. 853).

Quando dizemos sujeito *do* inconsciente, porém, isso pode nos levar a certa ambigüidade, pois o sujeito não exatamente pertence ao inconsciente, mas sim está sujeito a ele, razão pela qual Elia (2004) considera que talvez fosse mais adequado o uso do termo *sujeito ao inconsciente* - uma vez que o sujeito se constitui enquanto submetido às operações inconscientes.

Originada do latim *subjectus*, a palavra sujeito nos indica caminhos frutíferos na elucidação do que vem a ser o sujeito em psicanálise. O termo designa o estado daquele que é ou está *submetido* a algo, sob os domínios de alguma coisa. Em psicanálise, podemos dizer que tem algo do sujeito que é *subposto* a alguma outra coisa. O sujeito em psicanálise é convocado a assujeitar-se ao Outro, que, como ele, também é barrado - cindido entre sentido e *non sense*.

O sujeito em psicanálise é constituído, “não é inato, não é um *membro nato de seu corpo*” (ELIA, L. 2004, p. 45). Segundo Elia (2004), o momento mítico de satisfação primeira da necessidade, não é o que impõe ao sujeito sua constituição. Pois se o sujeito em psicanálise é atravessado pela linguagem, é ela que vem para significar a relação do *infans*, pequeno bebê ainda destituído da linguagem, com o seu organismo (idem, p. 45 - 46).

Enquanto o indivíduo nasce, o sujeito se constitui. Possui também uma historicidade. “Antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se sinta aí - isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador” (LACAN, J. 1964, p. 28).

Quando nasce um indivíduo e entra no enredo familiar, no contexto mesmo do seu entorno, o “jogo” já está dado, já existe ali uma historicidade, um drama preexistente que atravessa, inclui e dá lugar ao sujeito que ali vai se constituir. Lacan adverte que isso não fala de uma psicossociologia, mas de uma condição estrutural ao advento do sujeito. O ser humano é, afinal, um ser social; um ser de linguagem, portanto inundado pelo campo simbólico.

Para a psicanálise, portanto, o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertencente à espécie humana, tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou de seus substitutos sociais e jurídicos (instituições sociais destinadas ao acolhimento de crianças sem família, orfanatos, etc.). Sem isso ele não só não se tornará humano (a espécie humana, em termos filogenéticos, não basta para fazer de um ser nela produzido um ser humano, argumento que dá sentido à palavra *humanização*)

como tampouco se manterá vivo: sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana morrerá. (ELIA, L. 2004, p. 39).

No primeiro tempo de sua obra, o que ficou conhecido como a primeira tópica freudiana, o psiquismo aparece dividido entre consciente, pré-consciente e inconsciente. No entanto, essa concepção do funcionamento do aparelho psíquico chegou ao ponto de fazer questão a Freud. Ele percebe que o processo analítico não se limita à antítese entre consciente e inconsciente, operando apenas sobre o conflito entre ambas as instâncias; o caminhar da *práxis* psicanalítica provocou a substituição dessa “antítese por outra (...), a antítese entre o ego coerente e o reprimido que é expelido dele” (FREUD, S. 1923, p. 31).

Se num primeiro momento Freud apresenta um aparelho psíquico dividido entre instâncias “separadas” entre si, a segunda tópica reatualiza a teoria, e vem mostrar que inconsciente e consciente não são exatamente antagônicos, mas interligados. Daí as nomenclaturas *isso*, *eu* e *supereu* para diferenciar os elementos em sua relação com o inconsciente. Assim, o aparelho psíquico da segunda tópica fala de algo que se constitui estruturalmente: é composto por elementos que possuem relação entre si, e com as instâncias consciente e inconsciente.

Em *O eu e o isso*, Freud (1923) afirma que embora todo conteúdo recalado seja inconsciente, não se pode afirmar que o inconsciente confere todo o conteúdo recalado. O *eu*, defensor psíquico por excelência, assume a função de operador do recalque. Freud então acredita que o *eu* é um “receptor acústico”, fazendo a mediação entre as mensagens recebidas - tanto do mundo externo quanto interno. Um porção desta instância psíquica, o *eu*, é inconsciente.

O que antes parecia claro na primeira tópica, da estreita correspondência do *eu* com a consciência, marca uma divisão conceitual, a ponto de Freud dizer que “temos que admitir que a característica de ser inconsciente começa a perder significação para nós” (FREUD, S. 1923, p. 31). A relação entre o que é consciente ou inconsciente passa a ser percebida de uma outra forma, sob a dinâmica da economia psíquica que inclui tanto a pulsão de morte quanto o papel das identificações para o psiquismo.

Deste modo, o *eu* estaria para o princípio de realidade como o *isso* para a satisfação das pulsões. “O *eu* representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o *isso* que contém as paixões” (FREUD, S. 1923, p. 39).

Ao expor o aparelho psíquico da segunda tópica, Freud define o *eu*, na sua relação com as pulsões, como “aquela parte do *isso* que foi modificada pela influência direta do

mundo externo” - daquilo que imprimiu no psiquismo o que Freud chama de *traços mnêmicos* - tanto as representações verbais quanto representações de coisas.

O que Freud traz como *Vorstellung* - representação, em alemão - Lacan, munido da teoria estrutural linguística, vai justificar na teoria do significante; tal como a representação, o significante é aquilo que faz traço para o sujeito. O trabalho da análise, então, possibilita ao sujeito reconstruir os sentidos dessas representações junto ao *eu* - algo que prescinde, exclusivamente, da prévia construção que foi encadeada de modo singular para o sujeito em questão.

Desde Freud, com Lacan, é possível inferir que o *eu* é uma instância psíquica que se faz presente num tempo posterior ao da constituição do sujeito; os traços significantes vão fazendo marcas simbólicas no sujeito, que tem o *eu* como instância que cumpre função de mediação - das pulsões, das exigências do *supereu* e do mundo externo, o Outro. Dito de outro modo, o *eu* é uma instância cuja primazia é do sujeito.

Tomando como exemplo a formação do sintoma para salientar o papel do *eu* na neurose, lembramos que Freud fala do sintoma neurótico como *o retorno do recalcado*, ou seja, o sintoma viria como uma formação de compromisso entre as exigências pulsionais e a defesa inconsciente do *eu*. Ao receber as exigências morais impostas pelo superego, e buscando ajustar-se a elas, o *eu* presentifica o sintoma em sua experiência no laço social. O *eu*, instância psíquica mediadora, tem a tarefa de, com o sintoma, defender-se de uma representação incompatível com a sua realidade - que é a realidade psíquica.

Tal representação incompatível diz respeito ao *traço mnêmico*. Dizer que o sintoma é o retorno do recalcado é falar de um *a posteriori*, de um retorno dessa ideia que é incompatível com as exigências impostas ao *eu*, e que já estava marcada como um traço mnêmico inconsciente. O fracasso da defesa egóica seria, então, a origem do sintoma neurótico.

Das representações verbais, Freud (1923) afirma que “em essência, uma palavra é, em última análise, o resíduo mnêmico de uma palavra que foi ouvida” (FREUD, S. 1923, p. 35). A constituição do sujeito em psicanálise trata, afinal, do mergulho da criança humana na enxurrada de significantes que recebe do Outro, campo simbólico da linguagem.

O papel desempenhado pelas representações verbais se torna agora perfeitamente claro. Através de sua interposição, os processos internos de pensamento são transformados em percepções. É como uma demonstração do teorema de que todo conhecimento tem sua origem na percepção externa (FREUD, S. 1923, p. 37).

O que poderia fazer da psicanálise apenas uma outra psicologia, foi ganhando, a partir da Freud, caminhos que as diferenciam. A *práxis* analítica, em grande parte, se dedicou em vencer as resistências do *eu*. O humano, poderia ser interpretado como mero efeito de resposta dos investimentos do meio externo sobre ele. No entanto, nunca foi esse o destino do legado de Freud; e a retomada deste legado foi especialmente assumida por Lacan.

Desde o seu primeiro seminário, Lacan questiona o que foi feito das heranças freudianas, e alerta para a perigosa supremacia do *eu* que muitos pós-freudianos vinham sustentando em sua prática.

Sabemos que a partir da segunda tópica, onde Freud teoriza e diferencia as instâncias psíquicas *eu*, *isso* e *supereu*, muitos de seus seguidores tomaram o *eu* e suas resistências para desenvolver o que veio a ser chamada Psicologia do Ego. Deste encaminhamento dado a partir da teoria freudiana, Lacan reproduz o que se costumava falar: “*só nos endereçamos ao eu, só temos comunicação com o eu, tudo deve passar pelo eu*” (LACAN, J, 1954, p. 25). A Psicologia do Ego, afinal, sustenta-se na relação do analista com o *eu* do analisante.

Como exemplo, Lacan traz o livro de Fenichel, que trata da interpretação analítica; logo nos primeiros capítulos, Fenichel refere-se ao ego como sendo o mundo todo, e por isso cumpre a “função por onde o sujeito aprende o sentido das palavras” (LACAN, J, 1954, p. 26). Isso, segundo Lacan, coloca Fenichel no âmago do problema, pois, como vimos, não é pelo ego que o sujeito aprende o sentido das palavras.

Lacan questiona “o que é que é o *ego*?” (LACAN, J, 1954, p. 26); se é algo “em que, o sujeito, estará ele preso, que é, afora o sentido das palavras, bem outra coisa - a linguagem, cujo papel é formador, fundamental na sua história” (idem, p. 26). À princípio, e de saída, o *eu* parte de uma condição que se estabelece em função da experiência do sujeito com a linguagem, constituindo mais um elemento desta engrenagem.

O sujeito está preso à linguagem - ela é que cumpre função estruturante na sua experiência de existência; a linguagem pode ser entendida como o mundo onde habita o sujeito. O plano da consciência, da prevalência do *eu*, como estamos sustentando com Freud e Lacan, não compreende o mundo todo do sujeito.

Quando Lacan afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, quer dizer que a palavra é tanto sua via de estruturação como também é seu único acesso. Com isso, a possibilidade de materializar o que pertence ao campo simbólico, regido pelo significante, é dada pela fala.

“A fala, por ser uma cadeia de palavras, permite que se opere o divórcio entre significante e significado, necessário para evidenciar a primazia material do *esqueleto*

significante sobre o *revestimento muscular* que são as significações produzidas pelo primeiro” (ELIA, L. 2004, p. 22).

Dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é falar da sua estruturação linguageira, da engrenagem que se estabelece entre sujeito e o Outro. A linguagem, ampla e plural, possibilita, a partir de um jogo combinatório, a formação inconsciente, que é pavimentada pela cadeia significante. A fala, por sua vez, passa a ser a via de acesso ao inconsciente, tornando-o, afinal, objetivável, à medida que engendra sentido ao significante. Significantes, em última instância, são “aqueles que fazem significar” (ELIA, L. 2004, p. 23).

Na lição *O acontecimento Freud*, ministrada no seu 16º seminário, Lacan retoma a descoberta freudiana quanto à função do inconsciente no humano, sujeito da linguagem. Lacan (1969) lembra que já no *Entwurf* (Projeto para uma Psicologia Científica), Freud (1895) teoriza um aparelho Ψ que opõe-se desde o início a toda e qualquer abordagem que coloque o humano como uma representação plena de um ideal. Daí, *o acontecimento Freud*: que ao descobrir o inconsciente, traz com ele uma outra concepção de ser humano, de saber e de verdade.

Na postura freudiana, nada é sustentável a partir da representação senão aquilo que, num ponto profundamente motivador para uma conduta, articula-se com uma estrutura, feita de tramas e redes que passam completamente fora do circuito do sujeito em que se pretendia unificar a representação (idem, p. 190).

Quando falava das *Vorstellungen* (representações) que fazem traço mnêmico no psiquismo, Freud referia-se a algo que se constitui regido por um mecanismo estrutural, não passivo. Para além das motivações externas, como as investidas educativas, o modo de constituição do sujeito, regido pela inscrição dessas representações, é tanto singular quanto ativo no sujeito; é sobre um traço que representa algo para o sujeito, não para o outro ou para o meio em que se vive.

Freud, de modo intuitivo, já falava da lógica do significante que estrutura o aparelho Ψ . Mas foi preciso a retomada do ensino de Freud por Lacan para juntos avançarem. Enquanto Freud deu o primeiro passo ao pensar nas “transferências de energia feitas ao longo de uma trama neuronal”; Lacan, a seu tempo, situa essas tramas na estrutura mesma da qual o inconsciente se constitui - a linguagem, e não o meio físico cerebral (LACAN, J. 1969, p. 190).

A partir do que Freud chama de traço mnêmico inscrito numa trama neuronal, Lacan atualiza e elabora formalmente a teoria psicanalítica junto à linguística estrutural: a

constituição do sujeito se dá pela linguagem, formando uma trama de significantes única, singular.

Lacan nos lembra que já no *Entwurf* estava dito: “em cada um dos cruzamentos inscreve-se uma palavra, a palavra que designa uma dada lembrança, uma dada palavra articulada em resposta, uma dada palavra que fixa as relações, uma dada palavra que cunha, que marca, que torna engramático, se assim posso dizer, o sintoma” (LACAN, J, 1969, p. 190).

Partindo daí, norteados pela teoria da linguística estrutural de Ferdinand Saussure, Lacan deu um passo além nos conceitos de significante e significado, e subverte a associação entre ambos. Enquanto para a linguística o significante representa uma imagem acústica da palavra por meio da junção de sons, para a psicanálise o significante se descola do significado, e se estabelece na sua única e exclusiva relação com o sujeito.

Em psicanálise, o significante não representa um significado; o significante representa o sujeito, significando-o a outro significante. O significante é um elemento *material* - “unidade da fala humana, e *simbólico* - sua articulação em cadeia produz uma ordem capaz de engendrar significado” (ELIA, L. 2004, p. 38). Se o significado é efeito do significante, logo, a primazia é do significante.

Embora existam produções simbólicas diversas, como “expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral”, o sujeito se constitui “*no campo da linguagem*, na medida em que é ser falante, que se constituiu em um mundo de linguagem” (ELIA, L. 2004, p.22). Linguagem, portanto, pode ser entendida como um campo de autonomia do significante, onde se imprime a experiência do sujeito com o significante. Linguagem é um campo a que o sujeito está envolto.

O efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa dele mesmo, mas traz em si o germe da causa que o cinde. Pois sua causa é o significante sem o qual não haveria nenhum sujeito no real. Mas esse sujeito é o que o significante representa, e este não pode representar nada senão para um outro significante: ao que se reduz, por conseguinte, o sujeito que escuta (LACAN, J. 1964, p. 849).

Se o sujeito traz em si o germe da causa que o cinde - causa essa introduzida pela linguagem por efeito de retroação do significante - é justamente sobre a causa do sujeito que opera a psicanálise. Se há uma causa que se desencadeia num *a posteriori*, como a formação do sintoma, é esta a causa que fundamenta e justifica cada experiência analítica.

O significante, a partir de sua estrutura simbólica, é a causa do sujeito; significante esse que não pode representar nada senão algo para um outro significante. Na experiência

analítica, a primazia é do significante em relação ao significado - já que não é o sujeito que fala, mas isso fala dele, representado pelo significante.

Assim, a causa para que o sujeito se constitua é o significante que, em cadeia, forma uma trama que compõe o inconsciente. Ao propor uma reconexão entre significado e significante, a experiência analítica - ancorada na regra da associação livre - possibilita ao sujeito evidenciar-se ao passo que re-significa sua cadeia significante.

Sobre o conceito de inconsciente, Lacan afirma ser “uma outra cena”: “o lugar, presente para todos e vedado para cada um, em que Freud descobriu que, sem que se pensa nisso, e portanto, sem que qualquer um possa pensar estar pensando melhor que outro, isso pensa” (LACAN, J. 1957-58, p. 554 - 555).

Com o sujeito, portanto, não se fala. Isso fala dele, e é aí que ele se apreende, e tão mais forçosamente quanto, antes de – pelo simples fato de isso se dirigir a ele – desaparecer como sujeito sob o significante em que se transforma, ele não é absolutamente nada. Mas esse nada se sustenta por seu advento, produzido agora pelo apelo, feito no Outro, ao segundo significante (LACAN, Jacques. 1960 [1964], p. 849).

Lacan afirma que “a primeira experiência que ele (sujeito) tem de sua relação com o Outro, ele a tem com esse Outro primeiro que é sua mãe - objeto primordial, na medida em que já a tenha simbolizado. É por já havê-la simbolizado que ele se dirige à mãe de um modo que, por ser mais ou menos vagido, nem por isso é menos articulado, porque essa primeira simbolização está ligada às primeiras articulações, que reconhecemos no *Fort-Da*” (LACAN, J. 1958, p. 194).

Fort-Da, afinal, é a primeira simbolização que a criança realiza a partir de um jogo de substituição: na ausência da mãe real, faz-se presente a mãe simbólica. A mãe, assim, torna-se um significante, algo simbolizado.

Afirmamos, com Lacan, que o outro ocupa posição importante na constituição do sujeito, pois é partindo da relação com o outro que o sujeito advém, capturado pelo campo simbólico da linguagem, o Outro. A mãe (ou pessoa que ocupa a função primeira de cuidadora), ao se propor a cuidar de um bebê, cria uma demanda que o convoca ao campo do Outro.

O sujeito se constitui a partir de uma convocação do campo da linguagem, um apelo do Outro. É neste campo simbólico que o sujeito se apreende, fisdado pelo significante mestre, o disparador de sua constituição: S1.

A célebre frase de Freud *Wo Es war, soll Ich werden*, foi por vezes retomada por Lacan ao longo do seu ensino; em uma delas, aparece como “lá onde isso estava, lá, como

sujeito, devo [eu] advir” (LACAN, J. 1965, p. 878). Se o significante é a causa do sujeito, até que um primeiro significante, S1, se dirija a ele, sujeito, ele não advém, não se constitui. Com isso Lacan também diferencia o *moi* [eu], de base imaginária, em relação ao *Je*, sujeito do inconsciente, cuja origem diz respeito ao *Ich*, aqui relativa ao significante mestre, causa do sujeito.

Também numa lição de 1964 Lacan refere-se à rede de significantes como lugar total e confortável onde reside o sujeito, manifestando-se nos sonhos outrora interpretados por Freud. Da frase *Wo Es war, soll Ich werden*, desta vez Lacan traduz como *Aqui, no campo do sonho, estás em casa. Ich*, neste caso, seria a rede de significantes que aparece no sonho - formação do inconsciente enquanto realização de desejo (LACAN, J. 1964, p. 50).

É preciso que exista o S1, significante mestre contido no mar da linguagem, para que a partir dele, o sujeito possa advir. No processo de constituição do sujeito, o S1, significante primeiro, e contido no mar de linguagem a que o bebê está submetido, faz marca nesse pequeno humano, faz traço no seu psiquismo - via pela qual o sujeito se apreende ao sentido para se constituir.

Fazendo uma crítica aos analistas pós freudianos que seguiram “psicologizando a teoria psicanalítica”, Lacan retoma o conceito de inconsciente assumindo-se, enquanto freudiano, “em posição de introduzir no domínio da causa a lei do significante” (LACAN, J. 1964, p. 31).

Sujeito, para Lacan, não advém por si, não é o sujeito causa de si mesmo – o significante S1 virá para que ele possa, num primeiro momento, operar a sua constituição, e, posteriormente, promover a cisão do sujeito. “Tudo que se realiza no S, sujeito, depende do lugar que se coloca de significantes no A.” O sujeito “não apenas lhes admito isso, como é daí que partimos - é, com efeito, inefavelmente estúpido, pois não tem seu significante” (LACAN, J. 1958, p.163-164).

Lacan afirma que “como existência, o sujeito se vê constituído desde o início como divisão. Por quê? Porque seu ser tem de se fazer representar alhures, no signo, e o próprio signo está num lugar terceiro” (LACAN, J. 1958, p. 266) - a dimensão do Outro. O sujeito apreende-se ao sentido dado pelo Outro para sua significação.

Retomando a epígrafe desta parte do trabalho, o inconsciente é algo que opera como um corte entre o Outro - inundado de sentido - e o sujeito - dividido entre sentido e não sentido (*non sense*).

Sabemos que o sujeito, que se apresenta sob o signo do sintoma e que por meio da linguagem torna-se aparente e, portanto, é passível de interpretação, não é um elemento

exclusivamente simbólico, contido apenas do campo da subjetividade. Em psicanálise, a constituição do sujeito passa também pela via pulsional. Como dissemos anteriormente, “é em face de uma Alteridade radical que o sujeito se constitui” (ELIA, L. 1995, p. 41), que fala da alteridade que causa o advento do sujeito: “da *subjetividade primeira*, evocação operada pelo Outro da Linguagem na matéria viva de um ser falante” (idem, p. 41).

“Neste nível, não estamos mesmo forçados a fazer entrar em linha de conta nenhuma subjetivação do sujeito. O sujeito é um aparelho. Este aparelho é algo de lacunar, e é na lacuna que o sujeito instaura a função de um certo objeto, enquanto objeto perdido. É o estatuto do objeto *a* enquanto presente na pulsão”. (LACAN, J. 1964, p.181).

Se por um lado o sujeito é evocado pelo Outro, é um ser de linguagem que “por suas relações com o significante”, é um “sujeito furado” (LACAN, J. 1964, p.180), por outro lado é um ser pulsional, cuja matéria é viva. Faltoso por constituição, o sujeito pulsional tem como busca um certo objeto que viria articular sua falta de ser.

Lacan apresenta o conceito de objeto *a* enquanto um articulador entre os registros simbólico, imaginário e real. O objeto *a* exerce no sujeito dupla função, e é relativo à dialética da presença e da ausência; “como falta, será causa do desejo; como *mais-de-gozar*, será objeto do gozo” (FLESLER, A. 2012, p. 27).

A partir da ideia do outro enquanto objeto de identificação, na presença, e desse outro como causa de desejo, na falta, o sujeito se constitui. Daquilo que se apresenta ao sujeito que advém, tem-se por um lado o outro que se propõe inteiro através de uma imagem e é sua fonte de identificação; e por outro lado um objeto parcial. O primeiro é construído especularmente, operando na presença como *mais-de-gozar*; o segundo, com a falta de objeto, opera como lugar vazio, causa de desejo, produto do significante.

Segundo Lacan, a entrada do sujeito na linguagem, implica uma perda de gozo, “fazendo com que o corpo como substância gozante se transforme em um corpo mapeado por zonas erógenas” (JORGE & FERREIRA, 2005, p. 57).

Como dito anteriormente, o sujeito constitui-se a partir de uma Alteridade radical. Afirmamos com Elia (1995), que “trata-se, assim, de tomar o sujeito não na rede de uma relação intersubjetiva entendida em sentido fenomenológico ou no de uma dialética da intersubjetividade, mas no seu confronto com a Alteridade radical em que consistem, para o sujeito, de um lado, a Linguagem, e, de outro, a Pulsão” (ELIA, L. 1995, p. 41). A alteridade radical a que nos referimos, é a do encontro do corpo pulsional com o campo do Outro - a linguagem que fala no sujeito que se constitui.

Diferente da pulsão que busca pura satisfação, o gozo “é ao mesmo tempo efeito da subordinação da pulsão à linguagem e resíduo incomputável desta operação. O que nela se perde em termos de satisfação, permanece como exigência de adesão ao objeto (...). Há, sempre, portanto, no circuito do gozo, a referência ao objeto perdido, que, na lógica e na teoria lacaniana, é denominado *objeto a*” (ELIA, L. 1995, p. 148-149).

Para além da satisfação pulsional que, regida pela princípio do prazer - que fracassa -, está o gozo, ganho primário de satisfação no sintoma. Em última instância, o gozo seria um enodamento que gira em torno de uma modalidade de satisfação pulsional não reconhecida.

Da complexa dimensão psíquica, o par de opostos satisfação x insatisfação ganha uma complexidade nas relações consciente x inconsciente; ou seja, ocorre que aquilo que conscientemente é prazeroso, inconscientemente pode não ser; da mesma forma, aquilo que é satisfatório inconscientemente, pode chegar à consciência de maneira desprazerosa.

A psicanálise, como todo método, depende de uma questão, um objeto sobre o qual se debruça o analista; “a técnica só vale, só pode valer na medida em que compreendemos onde está a questão fundamental para o analista que a adota (LACAN, J. 1954, p. 25).” O desvio no caminho de tantos pós freudianos diz respeito a priorizar o *eu* como (supostamente) única forma de acesso ao sujeito e operação analítica. Isso, no entanto, desvia a psicanálise quanto ao seu primeiro norte - que é tomar a experiência humana a partir da relação com o inconsciente.

Do desvio da psicanálise pós-freudiana presentificada pela Psicologia do Ego, Lacan estabelece relação direta entre o sintoma ao *eu*. Marcando sua posição avessa à de tantos terapeutas sobre a “profunda ambiguidade da concepção que os analistas têm do ego” (LACAN, J. 1954, p. 25), Lacan diz que, em contrapartida,

todo o progresso dessa psicologia do *eu* pode resumir-se nestes termos - o *eu* está estruturado exatamente como um sintoma. No interior do sujeito, não é senão um sintoma privilegiado. É o sintoma humano por excelência, é a doença mental do homem (LACAN, J. 1954, p. 25).

A articulação entre sintoma e *eu* proposta por Lacan nos interessa para relacionar ao contexto atual da educação brasileira. O *eu*, como já mencionado, é o operador do recalque enquanto o fracasso desse recalque, resultando no sintoma. Neste caso, Lacan se refere ao *eu* como objeto do sujeito, que se constitui como um sintoma; não apenas um sintoma neurótico, mas o sintoma do humano, *a doença mental do homem*.

Se o *eu* é a instância mediadora do psiquismo, responsável por defender-se das pulsões e mediar o psiquismo, o sintoma é sinal de que o *eu* fracassa nesta função.

Nesta menção, Lacan sugere que tanto o *eu* como o sintoma, são meios pelos quais o sujeito pulsional coloca ambos, *eu* e sintoma, como seus mediadores na sua experiência de vida no laço social. Ambos são assujeitados, sucumbidos ao sujeito do inconsciente. “O *eu* se constrói, se situa no conjunto do sujeito, exatamente como um sintoma” (LACAN, J. 1954, p.25).

Dizer que o *eu* cumpre uma função integrante do sujeito não é afirmar, contudo, que deva tomar centro enquanto objeto de análise. Aí habita a crítica de Lacan sobre a Psicologia do Ego. Fortalecer o *eu* - seja numa terapia desta linha, ou numa prática educativa como a dos programas sugeridos pelo MEC, não nos parece um investimento saudável ao ser humano. Supor ao *eu* uma autonomia plena e trabalhar para seu fortalecimento é, de saída, poder vir a potencializar o sintoma neurótico.

Freud (1924), ao tratar de algumas diferenças entre neurose e psicose enfatiza que, em ambas as estruturas subjetivas, o *eu* atua no psiquismo como um submisso mediador entre as pulsões do *isso* e as exigências “que não se deixará ditar pela realidade” (FREUD, S. 1924, p. 206). Ou seja, independente do comando, das exigências impostas pela vida em cultura, o sujeito é pulsional e atende, invariavelmente, ao escoamento pulsional, à economia do gozo.

A cura psicanalítica não se dirige na intenção de mera revelação do inconsciente para torná-lo consciência; nem tampouco dá ao *eu* uma autonomia sobre a ordem simbólica e pulsional a que também está submetido. A psicanálise, afinal, dá escuta ao sujeito do inconsciente, estruturado na lógica significante, não na lógica meramente comunicativa da via consciente.

Vimos que o sintoma – tal como o chiste, o sonho e o ato falho – é uma das formações do inconsciente. Todas essas manifestações do sujeito, por serem languageiras, como disse Lacan, são passíveis de interpretação por conta da sua estrutura metafórica: “que consiste na substituição de um significante da cadeia por um outro, produzindo um sentido novo, inexistente até então, inédito” (ELIA, L. 2004, p.30). Daí a experiência psicanalítica, que se dá na e pela linguagem.

As formações do inconsciente, porém, não obedecem às leis do discurso consciente; já no seu primeiro seminário, Lacan as chamou de “palavra verídica” ou “palavra autêntica”.

O que Freud quer dizer, quando fala da suspensão do princípio de contradição no inconsciente, é que a palavra verídica que se espera que desvelemos, não pela observação, mas pela interpretação, no sintoma, no sonho, no lapso, no witz, obedece a outras leis que não as do discurso, submetido à condição de se deslocar no erro até o momento em que encontra a contradição. A palavra autêntica tem

outros modos, outros meios, que os do discurso corrente (LACAN, J. 1954, p. 304).

Segundo o conceito freudiano de inconsciente, não coincidem nele as noções de tempo e de contradição tais como as concebidas na compreensão da realidade; a realidade “é o que faz que, quando eu esteja aqui, você não possa, senhorita, estar no mesmo lugar” (LACAN, J. 1954, p. 304). São esses, afinal, os princípios que regem as formações do inconsciente - o não senso, o sem sentido marcado pela atemporalidade e pela contradição.

“A postulação do conceito de inconsciente é o ato pelo qual divide o que até então era indivisível, divide o *in-divíduo*, porquanto o inconsciente é precisamente a enunciação de uma impossibilidade radical, dada ao sujeito por estrutura, de ser uno” (ELIA, L. 1995, p. 40-41). O inconsciente é, afinal, um para além do indivíduo, o que dá ao ser de linguagem um outro lugar constitutivo, para além da biologia ou mesmo dela somada à afetividade.

A partir do nosso questionamento quanto ao privilégio dado à instância egóica enquanto gerenciadora de emoções e relações da perspectiva que tende a psicologizar o ser, vimos, neste parte da dissertação, que a psicanálise traz fundamentos que diferenciam o sujeito do inconsciente da concepção do *sujeito autônomo*.

Admitir o sujeito do inconsciente em sua lógica significante, nos parece mais compatível com a experiência humana, que é estruturada pela linguagem. Abrir espaço para escuta e tempo para elaboração de questões que emergem da relação do sujeito com o Outro, nos tem surtido efeitos significativos na escolarização do aluno.

Ao invés de sobrecarregar o *eu* com determinadas responsabilidades com as quais ele não tem condições de arcar sozinho, temos apostado na circulação da palavra sobre as questões do sujeito, bem como no trabalho de escuta junto às famílias e professores que lidam com os alunos em questões. Isso vem se apontando como um bom encaminhamento no esvaziamento das questões, e no reposicionamento subjetivo de muitas crianças.

Se a causa do sujeito é o significante, ousamos dizer que a causa da (nossa) educação é o sujeito do inconsciente.

Como vimos, a constituição do sujeito é anterior ao advento da instância do *eu*; são as marcas significantes que, ao significarem o sujeito, apontam para *eu* no cumprimento de sua função - mediadora e sede das identificações. Ousamos, com isso, afirmar que o sujeito é quem tem primazia sobre o *eu*, dividindo-o. Não o contrário, como parece supor as práticas educativas apontadas na BNCC.

Na parte seguinte desta dissertação, abordaremos a formação do *eu* na teoria psicanalítica, dando prosseguimento na sustentação da nossa hipótese de que o *eu*, frente ao sujeito do inconsciente, tem uma função que não é a de *autonomia*.

2.2. Estádio do espelho e a função do *eu*

*Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que narciso acha feio o que não é espelho
E a mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos mutantes*
Caetano Veloso

Com Caetano Veloso, uma canção que fala do desencontro do humano com seu ideal. Daquilo que não nos corresponde enquanto busca subjetiva de realização, comandado pelas nossas identificações, e gera estranhamento ao humano, que não é mutante para se fazer pleno. O contrário: precisa de um trabalho psíquico de abdicação narcísica que o libere para ir de encontro com um outro que esteja fora do seu espectro identificatório.

Como vimos sustentando ao longo desta dissertação, deter-se exclusivamente ao *eu* para se referir a um suposto *sujeito integral*, é não admitir a relação conflituosa do *eu* com as outras instâncias psíquicas. Para tanto, julgamos necessário incluir a psicanálise no debate da experiência humana, em especial no campo educacional. Razão pela qual recorreremos à teoria da constituição do sujeito em psicanálise, que faz o contraponto conceitual às práticas educativas que acreditam na *autonomia do eu*. Buscamos, afinal, uma via de saída da máxima pragmática de uma educação que restrinja a relação ensino / aprendizagem ao nível da consciência.

Esta parte da dissertação dedica-se a tratar conceitualmente a formação do *eu* enquanto instância imaginária, apontando sua parca autonomia em relação ao sujeito. Como vimos anteriormente, o sujeito se constitui causado pelo significante, e é a partir daí que há a formação do *eu*.

Lacan (1954), no seminário primeiro, quando apresenta a lição *A tópica do imaginário*, propõe-se a pensar “certas questões concernentes ao lugar do imaginário na estrutura simbólica” (LACAN, J. 1954, p. 89).

Imaginário em psicanálise, não é a imaginação; mas diz respeito aos desdobramentos psíquicos do narcisismo. É o registro onde se projeta / introjeta as relações de objeto do sujeito. O simbólico, por sua vez, está relacionado ao campo da linguagem. Ao passo que o real é o que está fora do registro simbólico, portanto é da ordem do impensável, do não-sentido, do impossível.

O problema, sinaliza Lacan, é “o da junção do simbólico e do imaginário na constituição do real” (LACAN, J. 1954, p. 90). Façamos um pequeno percurso teórico de

Freud e Lacan para então retomar o que justifica esta afirmação.

No artigo intitulado *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*, Lacan nos lembra que Freud, em *Introdução ao Narcisismo* (1914), “forneceu a primeira teoria do modo pelo qual o *eu* se constitui segundo o outro, na nova economia subjetiva determinada pelo inconsciente” (LACAN, J. 1957-1958, p. 548). Isso da constituição do sujeito na sua conjugação com o campo do Outro, nos leva ao entendimento de que o sujeito não se constitui sem alteridade. O Outro – que Lacan coloca com letra maiúscula para sinalizar que se trata de algo da ordem do simbólico – por assim dizer, é uma grande trama simbólica, e constitui a Alteridade a partir da qual o sujeito do inconsciente se relaciona.

A descoberta do inconsciente, enquanto saber, revelou a Freud o papel central da sexualidade na constituição subjetiva. Sabemos, ainda, que a espécie humana necessita especificamente do cuidado, do toque e da linguagem - sem os quais, a sobrevivência do ser humano recém-nascido não se dá. O cuidado necessário e específico do outro sobre o bebê, carregado de investimentos e significantes, imprime no sujeito um erotismo, que, portanto, só poderia ser produzido a partir da relação do sujeito com o outro.

No primeiro dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud (1905) define as zonas erógenas como algo que ganha uma multiplicidade por todo o corpo, ultrapassando o erótico concentrado nas genitálias (FREUD, S. 1905, p. 47). As pulsões sexuais, à medida que são produzidas as zonas erógenas no sujeito, são auto-eróticas.

Em 1914, Freud apresenta à comunidade científica indícios de que o narcisismo - até então referido como perversão sexual, “atitude de uma pessoa que trata seu próprio corpo da mesma forma pela qual o corpo de um objeto sexual é comumente tratado” (FREUD, S. 1914, p. 81) - encontra lugar na regularidade da experiência humana, não se restringindo, portanto, à perversão. Mais do que isso, Freud inaugura a ideia do narcisismo como constituinte do ser humano na sua entrada no laço social.

Freud introduz o conceito do narcisismo como efeito de uma “nova ação psíquica”, marcando a transição do auto-erotismo ao amor de objeto, e da precipitação do *eu*. É, ainda, o momento original onde *eu* e objeto estão coincidentes para o sujeito, que, a partir daí, passa a buscar satisfações para além do *eu*; “na medida em que os objetos que lhe são apresentados constituem fontes de prazer, ele os toma para si próprio” (FREUD, S. 1914, p.140-141).

Parte da constituição do sujeito no seu trabalho de precipitação do *eu* enquanto outra instância psíquica, o narcisismo produz uma nova maneira de ocupação pulsional, não mais

parcial, mas agora num sentido mais global, de relação de objeto. “As pulsões auto-eróticas, contudo, ali se encontravam desde o início, sendo, portanto, necessário que algo seja adicionado ao auto-erotismo - uma nova ação psíquica” (FREUD, S. 1914, p. 84). A formação do *eu* é este novo trabalho subjetivo do qual o sujeito se ocupa no narcisismo.

Num momento posterior da teoria, no texto *O eu e o isso*, Freud (1923) apresenta as relações conflituosas entre *eu*, *isso* e *supereu*, e também fala da entrada da consciência corporal como um fator crucial da precipitação do *eu*. “É como se fôssemos assim supridos com uma prova de que acabamos de asseverar quanto ao *eu* consciente: que ele é, primeiro e acima de tudo, um *eu* corporal” (FREUD, S. 1923, p. 40).

Em nota de rodapé incluída no texto em 1927, Freud afirma: “o *eu* em última análise deriva das sensações corporais, principalmente das que se originam da superfície do corpo. Ele pode ser assim encarado como uma projeção mental da superfície do corpo, além de (...) representar as superfícies do aparelho mental” (idem, p. 39).

Nesta perspectiva, a relação com o outro, que ganha uma nova proporção a partir da precipitação do *eu*, parte de uma relação de prazer entre o *eu* e o outro enquanto objeto, determinada por uma satisfação pulsional. Com isso é possível discernir a complexidade de se *ensinar* o prazer de estar com os pares, por exemplo. As relações têm início não na consciência, mas no escoamento pulsional das formas de identificação do sujeito, marcando, ainda, também uma relação de alteridade entre o *eu* e um outro.

Ademais, o narcisismo faz uma passagem da satisfação das pulsões parciais, do sujeito dirigir-se ao outro num sentido parcial, para poder tomar o outro como objeto - supostamente - todo, num sentido mais global do que chamaremos amor. Isso está diretamente relacionado ao complexo de Édipo, com as formas de identificação que dele derivam. O amor que se destina ao objeto, está ligado, afinal, às formas de identificação do sujeito tomadas a partir do seu drama edipiano.

A precipitação do *eu*, pelo sujeito, acontece pela sua implicação em relação ao seu próprio corpo.

O corpo é, então, objeto de investimento do Outro, e deverá ser assumido pelo sujeito, já que, entre ambos, nenhuma relação de co-naturalidade existe: não vieram juntos, (sujeito e corpo), ao mundo, não se articulam por nenhuma espécie de afinidade natural. Há que haver uma operação, ou, para utilizar uma expressão de Freud, uma ação psíquica, para que o corpo seja assumido pelo sujeito (ELIA, L. 1995, p. 103).

O corpo, afinal, é efeito do significante, pois a ele o sujeito só tem acesso num segundo momento: quando a simbolização deste corpo tiver operado no sujeito uma

representação a partir da experiência narcísica, que é imaginária. Portanto, é no registro simbólico que se dá, com o *eu*, a mediação da relação do sujeito com a imagem do seu próprio corpo.

Vale mencionar o trabalho de Henri Wallon que, sem pressupor a existência do inconsciente nem validar a sexualidade infantil, traçou os estágios de desenvolvimento infantil. Wallon (1931) foi um dos primeiros a publicar um estudo sobre a reação da criança ao espelho; sua intenção era fazer do experimento um teste sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Ogilvie (1991), o estágio do espelho foi primeiramente apresentado como sendo uma gênese do sujeito psicológico (OGILVIE, B, 1991, p. 106). No texto publicado por Wallon (1931), intitulado *Como se desenvolve na criança a noção de corpo próprio*, o autor estaria definindo a aquisição de uma maturação cognitiva, por meio da qual a criança conquista a noção do seu próprio corpo. “Sua concepção da formação psíquica permanece submetida a um finalismo que organiza o conjunto do desenvolvimento psíquico numa lenta escalada em direção ao conhecimento objetivo e à vida social, já legíveis em germe nas disposições infantis” (OGILVIE, B, 1991, p. 106).

Enquanto Wallon toma o viés teórico da formação de uma consciência sobre si a partir de alguma predisposição a ser desenvolvida num processo evolutivo, Lacan pega um outro caminho; o atravessamento da psicanálise para pensar a experiência humana é, afinal, opor-se a qualquer pensamento afinado ao Cogito, à ilusão da plena autonomia humana pelo suposto desenvolvimento da consciência ou cognição. Assim, Lacan e Wallon seguem caminhos diversos, e a psicanálise volta a se estruturar, com Lacan, a partir da diferenciação entre sujeito e *eu*.

Ao retomar a observação anteriormente realizada por Wallon, mas somando a ela uma nova significação, Lacan (1954) afirma que o estágio do espelho “não é simplesmente um momento do desenvolvimento” (LACAN, J. 1954, p. 91), mas tem, para o sujeito, função de tratar das suas relações a partir da sua imagem. Como um paradigma, o estágio do espelho fala de uma estrutura permanente da subjetividade, de onde o sujeito é sempre capturado pela própria imagem.

Demarcando o estágio do espelho como um desencadeador da estrutura subjetiva do humano, Lacan (1956) volta a enfatizar, já na introdução do *Seminário livro 4, As relações de objeto*, que “o estágio do espelho está bem longe de apenas conotar um fenômeno que se apresenta no desenvolvimento da criança. Ele ilustra o caráter de conflito da relação dual”

(LACAN, J. 1956 p. 15).

Ogilvie (1991) fala do estágio do espelho justamente enquanto momento privilegiado de algo que marca a relação do sujeito com o outro, daí pra sempre. Algo que trata, não apenas de espelho ou de um estágio como fase de desenvolvimento, mas que marca o nascimento de um *modus operandi* da relação do sujeito com o outro - da relação de alteridade no seu nível intersubjetivo.

O espelho, isto é, este momento da primeira relação consigo mesmo que é irremediavelmente, e para sempre, uma relação com o outro, só representa uma fase privilegiada na medida em que tem um valor exemplar para toda a seqüência de um desenvolvimento; não é um estágio destinado a ser superado, mas uma configuração insuperável. 'Estágio do espelho, bem mal nomeado, onde afinal se trata muito pouco de espelho e de estágio (OGILVIE, B. 1991, p. 112).

Lacan recorre à uma experiência óptica para apresentar sua teoria do estágio do espelho porque na experiência física também se articula uma relação entre imaginário e realidade. “Para que haja uma óptica, é preciso que, a todo ponto dado no espaço real, corresponda um ponto e só um num outro espaço, que é o espaço imaginário” (LACAN, 1954, p. 93). Sem esta articulação entre real e imaginário, a simbolização não seria possível.

O esquema óptico é usado por Lacan sob a finalidade de “ilustrar de uma forma particularmente simples o que resulta da interação estreita do mundo imaginário e do mundo real na economia psíquica” (LACAN, J. 1954, p. 95). Com o “experimento do buquê invertido”, Lacan nos serve de preciosa metáfora para ilustrar, com a relação entre o vaso e as flores, a relação do sujeito com a imagem do seu próprio corpo.

Reconhecer sua imagem no espelho é efeito de uma operação de identificação na criança; o que pode ser entendido como “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (LACAN, J. 1949, p. 97). O estágio do espelho ilustra a identificação como uma operação de atividade da criança, em relação a algo exterior a ela - sua imagem. Fala, afinal, de uma alteridade do sujeito a partir da sua relação com o outro enquanto semelhante.

Assim, a instância imaginária se inaugura no chamado estágio do espelho, quando, por volta dos 18 meses de vida, já munido de alguma maturação fisiológica que lhe confere um certo domínio sobre o próprio corpo, o bebê se reconhece no espelho, inteiro, pela primeira vez.

A tese de Lacan é que esta consciência do corpo como um todo é que “dá ao sujeito um domínio imaginário do seu corpo, prematuro em relação ao domínio real” (LACAN, J.

1954, p. 96). E, segundo Lacan, esta operação subjetiva da entrada na linguagem é que abre as portas para o domínio motor efetivo.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, J. 1949, p. 97).

Há, portanto, uma base simbólica que se manifesta ao fundar o [eu] - onde lê-se *sujeito*, e que antecede o tempo de precipitação do *eu* enquanto um objeto de identificações. Desta citação de Lacan, que fala resumidamente o percurso de constituição do sujeito, Ogilvie (1991) destaca o termo *se precipita*, “a ser entendido no sentido químico: um corpo se deposita por precipitação quando nasce, sólido e insolúvel, numa fase líquida. O sujeito é um tal precipitado que não preexiste a si mesmo” (OGILVIE, B. 1991, p. 113).

Pelo experimento que metaforiza o estádio do espelho como formação do *eu*, a posição do olho que vê a relação entre as flores imaginárias num vaso que é real, faz toda a diferença para o resultado do que se vê; “na vida as coisas são inteiramente diferentes, porque não somos um olho. Então, o que quer dizer o olho que está aí?” (LACAN, J. 1954, p. 97). Naquela exata posição, “quer dizer que, na relação do imaginário e do real, e na constituição do mundo tal como ela resulta disso, tudo depende da situação do sujeito. E a situação do sujeito (...) é essencialmente caracterizada pelo seu lugar no mundo simbólico, ou em outros termos, no mundo da palavra. É desse lugar que depende o fato de que tenha direito ou defesa de se chamar *Pedro* (LACAN, L. 1954, p. 97).

Esse reconhecimento de si se dá, necessariamente, pelo reconhecimento do Outro, aqui encarnado naquela que exerce função materna, instaurando-se no sujeito um *eu* - narcísico, baseado no eu ideal, numa imagem refletida, base das identificações desse sujeito. É o reconhecimento de um lugar neste Outro que autoriza o sujeito em sua defesa ou direito de nomear-se, pelo *eu*, *Pedro* ou João.

O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental” (LACAN, J. 1949, p. 100).

Fazer a conexão entre a imagem que se vê num espelho e a própria imagem é algo complexo, que exige uma ação psíquica da criança - o que acontece de maneira singular. Nisso estão implicados diversos fatores - entre eles os ditos e não ditos sobre a criança, que subsidiam cada criança na sua constituição subjetiva.

A constituição do sujeito, bem como a formação do *eu* não se dão de maneira simples. Tanto na estrutura neurótica quanto na psicose, acidentes de percurso acontecerão, e o percurso fala do modo com que cada um responde às vicissitudes desse percurso de dar contorno à sua imagem e dar lugar à sua posição subjetiva no campo do Outro.

Ao dirigir seu olhar para o espelho, a criança pode ou não voltar-se para o outro, endereçando ou não uma resposta ao enigma imposto pelo confronto com sua própria imagem ali refletida. Tal enigma da formação do *eu* está intrinsecamente ligado à sua posição subjetiva neste enigma. De onde dependem, não somente o investimento do outro que possa ajudá-lo a responder o enigma, mas também de uma resposta da própria criança a esta imagem refletida.

Com Lacan, vemos que a inclinação do espelho plano de onde se reflete a imagem do *infans* corresponde à voz do outro, fundamental para o advento do sujeito. O *eu* se inscreve no registro imaginário, lugar do engano, do conflito, mas isso se dá a partir de um trabalho do sujeito, da incursão do imaginário com o simbólico. A questão é de saber que lugar ganha o imaginário na estrutura simbólica.

O *eu* advém da relação do sujeito com o outro, da alteridade marcada pelo reconhecimento do seu corpo. Assim, podemos orientar nossa reflexão sobre a relação primordial do sujeito com o seu semelhante, o outro, bem como junto ao Outro, campo da lei da linguagem. É no momento lógico do estágio do espelho que o sujeito, ao ver-se refletido, toma como sentido a fala e o desejo do outro, para enfim reconhecer-se em uma imagem, e alienar-se a ela.

A expressão *Wo Es war, soll Ich werden*, de Freud, fala do advento do *eu* a partir do sujeito. Onde há o *isso*, *eu* devo advir. A partir do sujeito, dos traços que compõem a cadeia significante, da sua entrada no simbólico então atravessado pelo imaginário, o *eu* há de se formar. É onde vemos uma Alteridade radical do sujeito pulsional que se constitui no campo da linguagem, transitar para uma alteridade de reconhecimento de um outro enquanto imagem semelhante, marcando assim os traços identificatórios do sujeito na formação do *eu*.

A construção do *eu*, ora chamada de armadura por Lacan, assume forma estática e alienante em relação ao Ideal de eu, fonte de organização dos investimentos pulsionais daí em

diante. O que resulta, enfim, do estágio do espelho, é o *eu* enquanto função para o sujeito, traçando a vida a partir das identificações que ali se edificam.

Diferente de demarcar no estágio do espelho o ponto onde o humano e o meio externo se cruzam, Lacan destaca o que “só a psicanálise reconhece: este nó de servidão imaginária” (LACAN, J. 1949, p. 103) produzida pelo jogo especular entre o *eu* e o outro.

No homem, o imaginário é reduzido, especializado, centrado na imagem especular, que faz ao mesmo tempo os impasses e a função imaginária. A imagem do eu - pelo simples fato de que ele é imagem, o eu e eu ideal - resume toda relação imaginária no homem. Por se produzir num momento em que as funções estão ainda inacabadas, ela apresenta um valor salutar, suficientemente expresso na assunção jubilatória do fenômeno do espelho, mas não está menos em relação com a prematuração vital e portanto com um *déficit* original, com uma hiância à qual fica ligada na sua estrutura (LACAN, J. 1954, p. 321).

A crítica de Lacan a uma psicologia que atribua ao *eu* um mero potencial a ser investido, habita no fato de que o *eu*, à maneira com que se forma no psiquismo, é um outro; o *eu* é como uma ficção em relação à verdade do sujeito, é algo que se forja a partir de uma relação imaginária, invertida da realidade psíquica.

Sua crítica à tendência objetivante do pensamento dito científico de sugerir a *autonomia do eu* é também apontada na forma com que falamos sobre nós mesmos; ao afirmar “eu sou um homem”, o que se quer de fato exprimir é que “sou semelhante àquele em quem, ao reconhecê-lo como homem, baseio-me para me reconhecer como tal” (LACAN, J. 1948, p. 120). Em última instância, as fórmulas linguísticas que utilizamos, retratam uma única verdade: “Eu é um outro”. O *eu* se funda na identificação.

Lacan atribui ao registro imaginário uma função para o sujeito na sua relação com o outro, além de produzir os impasses desta relação. O eu ideal é, segundo Lacan, a imagem de si traçada por identificação, que o sujeito busca no outro, e toma-o como objeto de investimento narcísico (LACAN, J. 1954, p. 321).

Essa imagem de si, o sujeito a reencontrará sem cessar como o quadro mesmo das suas categorias, da sua apreensão do mundo - objeto, e isso, por intermédio do outro. E no outro que ele reencontrará sempre o seu eu-ideal, donde se desenvolve a dialética das suas relações ao outro. Se o outro satura, preenche essa imagem, ele se torna objeto de um investimento narcísico que é o da *Verliebtheit* - paixão (LACAN, J. 1954, p. 321).

Freud diz que a identificação serve ao sujeito, como uma defesa para o controle da libido (FREUD, S. 1923); o *eu* se identifica ao objeto amado / perdido e se oferece como objeto para a pulsão no lugar dele.

Segundo Lacan (1949), a relação narcísica traz simultaneamente o amor e o ódio, pois implica tanto na identificação quanto na agressividade; existe uma “evidente relação da libido narcísica com a função alienante do *eu*, com a agressividade que dela se destaca em toda relação com o outro, seja ela a da mais samaritana ajuda” (LACAN, J. 1949, p. 102). Neste momento, Lacan dá seus créditos ao narcisismo como gênese da agressividade humana, mais do que à própria pulsão de morte.

Lacan critica a Psicologia do Ego, que, ao se pretender uma “psicanálise existencial”, limita-se à “*self*-suficiência da consciência”, e dá ao *eu* ilusão de autonomia justamente por desconhecer o processo de constituição subjetiva e a função do *eu* a partir da sua relação com o outro.

Asseverando com pertinência sua crítica, Lacan dispara sobre o “projeto histórico de uma sociedade de não mais reconhecer em si outra função que não a utilitária, e na angústia do indivíduo diante da forma concentracionista do vínculo social” (LACAN, J. 1949, p. 102). A psicologia que privilegia o (des)encontro com o outro, desconsiderando o (des)encontro do sujeito com a linguagem oferece ao indivíduo “uma liberdade que nunca se afirma tão autêntica quanto dentro dos muros de uma prisão, uma exigência de engajamento em que se exprime a impotência da consciência pura de superar qualquer situação” (LACAN, J. 1949, p. 102).

Dada a função de desconhecimento do *eu* frente às exigências do *isso* e do *supereu*, não cabe à psicanálise definir o sujeito sobre o que ele é ou não é. A questão de saber o que pode conduzir um indivíduo em sua existência tem início com a própria pergunta: o que é ser humano? E a viagem rumo a uma resposta, prescinde, inclusive, de um reencontro com as questões edípicas, sede das identificações; a resposta, portanto, é singular a cada experiência.

Considerando a importância do processo de identificação para a função do *eu* para a experiência do sujeito, trataremos dos três tempos do complexo de Édipo, que tem como produto o Ideal de eu.

O primeiro tempo do Édipo corresponde à busca da criança por “satisfazer o desejo da mãe, isto é, *to be or not to be* o objeto do desejo da mãe” (LACAN, J. 1958, p. 197). É aí que a criança introduz na relação com mãe, a sua demanda sob a questão: “*sou mesmo capaz de alguma coisa?*” (LACAN, J. 1958, p. 198). Esta demanda de satisfazer o desejo da mãe é dirigida à ela - objeto primordial da criança, que, por sua vez, está às voltas com seu próprio desejo.

No primeiro tempo e na primeira etapa, portanto, trata-se disto: o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do

desejo da mãe. Esta é a etapa fálica primitiva, aquela em que a metáfora paterna age por si, uma vez que a primazia do falo já está instaurada no mundo pela existência do símbolo do discurso e da lei (LACAN, J. 1958, p. 198).

É uma etapa fálica primitiva, pois da inscrição da lei a criança “só pesca o resultado” (LACAN, J. 1958, p.198), ou seja, percebe a inscrição simbólica da mãe, capturada pelo Outro. Isso fala da relação do sujeito com o desejo da mãe, “é um desejo de desejo” (LACAN, J. 1958, p. 205) - o desejo de ser desejado.

Neste primeiro tempo do complexo de Édipo, a “instância paterna se introduz de uma forma velada (...), a questão do falo já está colocada em algum lugar da mãe, onde a criança, tem de situá-la” (LACAN, J. 1958, p. 200). A criança, afinal, passa a perceber que a mãe está submetida a uma lei, a um terceiro.

O primeiro tempo fica caracterizado como sendo atravessado pela frustração. Da relação dual entre mãe e filho, está o falo como elemento terceiro, de onde, para a criança, fica a questão de *ser ou não ser o falo* para a mãe. Isso significa ocupar o lugar de objeto de desejo da mãe.

O segundo tempo do Édipo será marcado por uma crise narcísica. “Esse é o estádio, digamos, nodal e negativo, pelo qual aquilo que desvincula o sujeito de sua identificação liga-o, ao mesmo tempo, ao primeiro aparecimento da lei (LACAN, J. 1958, p. 199). É o momento de remeter a mãe a uma lei que não é dela.

Não mais de maneira velada, agora o pai se apresenta como aquele que opera a castração na mãe. O pai, aí, é o suporte da lei, que ainda aparece mediada pela mãe.

Este segundo tempo é marcado pela questão, no sujeito em constituição, de *ter ou não ter o falo*. “Se na frustração o jogo com o falo se passava ao nível simbólico, agora ele se realiza no nível imaginário” (JORGE & FERREIRA, 2005, p. 52). Da tríade imaginária entre criança, mãe e falo, o pai entra como um outro elemento, que vem para interditar a mãe como objeto de desejo para o filho.

“Essa função de proibição situa o pai no registro real, o que faz com que ele seja apreendido pela criança, ao nível imaginário, como uma figura terrível e tirânica. É nesse sentido que se deve compreender o pai real como agente da castração” (JORGE & FERREIRA, 2005, p. 53). Segundo os autores, Lacan introduz com originalidade duas questões do complexo de castração: “o pai real como agente da castração e a função de mediação da palavra da mãe” (idem, p. 53).

O terceiro tempo é a saída do complexo de Édipo. “Essa saída é favorável na medida em que a identificação com o pai é feita nesse terceiro tempo, no qual ele intervém como

aquele que tem o falo” (LACAN, J. 1958, p. 200). É nesta identificação com o pai como portador do falo, que se estabelece o Ideal do eu.

“A terceira etapa é tão importante quanto a segunda, pois é dela que depende a saída do complexo de Édipo” (LACAN, J. 1958, p. 200). O pai enquanto suposto portador do falo, deve mostrar a que veio; é justamente por fazer intervenções enquanto portador do significante fálico, que o pai opera na produção da “báscula que reinstaura a instância do falo como objeto desejado da mãe, e não mais apenas como objeto do qual o pai pode privar” (idem, p.200).

O terceiro tempo do Édipo é marcado pela privação, onde o sujeito tem como drama *ter ou não ter o dom*. “O agente da privação é o pai imaginário: aquele com que lidamos o tempo todo e com quem estabelecemos rivalidades. Trata-se, portanto, do pai idealizado, que se torna o pára-raio dos ciúmes, do amor e do ódio” (JORGE & FERREIRA, 2005, p. 54).

O pai é internalizado no sujeito como Ideal do eu justamente porque ele intervém como real na mãe que, até então, ocupa na criança uma posição imaginária, especular.

É a partir do terceiro tempo que o complexo de Édipo declina. A saída do Édipo no seu terceiro tempo, tendo o Ideal do eu como produto, é também a entrada da criança no período de latência, quando “aparentemente, decai o exercício das funções que haviam começado a despertar” (LACAN, J. 1958, p. 201).

A criança guarda para si essas identificações, e no retorno da sexualidade em sua etapa genital, na puberdade, poderá servir-se delas. “A metáfora paterna desempenha nisso um papel que é exatamente o que poderíamos esperar de uma metáfora - leva à instituição de alguma coisa que é da ordem do significante, que fica guardada de reserva, e cuja significação se desenvolverá mais tarde” (idem, p. 201).

No menino, a saída do Édipo é diferente em relação à menina. “Ressalto-lhes que isso quer dizer que, na medida em que é viril, um homem é sempre mais ou menos sua própria metáfora. É isso, aliás, que coloca sobre o termo virilidade a sombra de ridículo que, enfim, convém destacar” (LACAN, J. 1958, p. 201). Enquanto o menino fica preso à identificação com o pai, o que passa pela virilidade, a menina “não tem de fazer essa identificação nem guardar esse título de direito à virilidade. Ela, a mulher, sabe onde ele está, sabe onde deve ir buscá-lo, o que é do lado do pai, e vai em direção àquele que o tem” (idem, p. 202).

Instância formada a partir de uma substituição simbólica do narcisismo, no desfecho do Édipo, o Ideal de eu é resultado da identificação da criança com a instância paterna (LACAN, J. 1958, p. 200); daquilo que o sujeito toma como ideal para viabilizar o seu desejo de satisfazer o desejo do outro, presentificando o falo.

O Ideal de eu vai se desenhando como uma espécie de substituto das cenas parentais. Inicialmente os pais são os supremos em poder, em autoridade; num segundo momento buscamos seus representantes nas figuras de professores, amigos, amores - figuras que admiramos a partir do Ideal do eu.

O narcisismo é um trabalho psíquico onde o sujeito se coloca como objeto de amor; Freud (1914) aponta, afinal, que seria “absolutamente necessário para a nossa vida mental ultrapassar os limites do narcisismo e ligar a libido a objetos” (FREUD, S. 1914, p. 92).

Em última instância, o narcisismo compreende “o processo pelo qual o sujeito assume a imagem de seu corpo próprio como sua, e se identifica com ela (“eu sou essa imagem”)" (ELIA, L. 1995, p. 111). Isso fala de uma “preparação” do *eu* para um outro tipo de questão: ser o falo para o desejo do outro. É o tempo em que o sujeito se identifica com o objeto fálico para satisfazer o desejo da mãe.

Em 1914 Freud fala, de modo peculiar, da importância da relação da criança com o ambiente escolar:

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas (FREUD, S. 1914, p. 248).

Num primeiro tempo tais identificações são dirigidas exclusivamente aos pais - ou àqueles que cumprem função materna e paterna. Com o declínio do Édipo, no entanto, vamos ao encontro, ainda em idade escolar, com “nossos pais substitutos”. Freud (1914) refere-se a esta base da identificação, que fornece a direção dos relacionamentos posteriores por responder à esta “herança emocional” (idem, p. 249), ao passo que reconhece o importante papel dos educadores, que cumprem função de objetos de amor para além do núcleo familiar.

No eu ideal, o núcleo da expressão é o *eu* enquanto o ideal é um adjetivo que serve a ele; trata-se de uma relação dual e imaginária com o outro. Já no Ideal do eu, o núcleo da expressão passa a ser o termo ideal: é o sujeito que submete-se a algo que o norteia. Ou seja, há uma submissão do regime especular ao regime simbólico que o regula, onde, a partir de uma imagem concebida, se possa dar lugar ao simbólico.

O eu ideal é, ainda, um regulador da luta mortífera entre o *eu* e o outro, típico do imaginário. Regula, por exemplo, as paixões amorosas onde a imagem é amada de acordo com a sua proximidade com o Ideal do eu - instância significante.

O narcisismo organiza as instâncias psíquicas, porém coloca o sujeito sob uma grande tensão - “ou eu ou o outro, cuja pacificação só pode ser dada pela mediação simbólica garantida pelo desdobramento da alteridade” (ELIA, L. 1995, p. 122), pois o outro em relação ao *eu* que advém não é apenas um semelhante, é um outro que faz parte de todo um engendramento simbólico, que Lacan nomeia Outro.

O Outro é o registro do simbólico, e marca a Alteridade da linguagem que fala no sujeito. No simbólico, que traz consigo a cultura que marca o sujeito e se ressignifica na cadeia significante que o constitui, também está a marca da divisão do sujeito; a linguagem, sabemos, é polissêmica, produz equívocos. O sujeito, pois, é marcado pela Alteridade da linguagem que fala nele.

O registro do imaginário, na sua relação com o sentido, “é o sentido unívoco” (JORGE & FERREIRA. 2005, p. 36), pois exclui no sujeito sua diferença em relação ao outro. “No imaginário, reina a lei do transitivismo, onde o *eu* se torna sinônimo do outro” (idem, p. 35). Assim, a diferenciação entre *eu* e outro tem, no registro do imaginário, a marca de uma alteridade que se faz a partir da imagem que permite ao sujeito a apreensão do seu próprio corpo.

Sob a lógica unívoca do registro imaginário, o narcisismo é a sede da agressividade humana, uma forma primitiva de projetar sua imagem narcísica no outro. Operar a partir disso é possível, exclusivamente, promovendo o (des)encontro com o outro no laço social - na escola, por exemplo. É dar lugar à palavra, à simbolização, à riqueza do encontro com o estranho e ameaçador que o outro nos remete.

Como quer que seja, o que o sujeito encontra nessa imagem alterada de seu corpo é o paradigma de todas as formas de semelhança que levarão para o mundo dos objetos um toque de hostilidade, projetando nele a imagem narcísica, que, do efeito jubilatório de seu encontro no espelho, transforma-se, no confronto com o semelhante, no escoadouro da mais íntima agressividade (LACAN, J. 1960, p. 823).

Pensemos, agora, sobre as relações entre *eu*, sujeito, o outro enquanto semelhante, e o campo do Outro. Sabemos que Lacan dedica-se a demonstrar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem - cujo código é o significante -, e também que o inconsciente é uma fala - veículo pelo qual faz-se evidente e decifrável pela técnica psicanalítica.

Na comunicação usual, temos um emissor (a quem chamaremos o *eu*, que pode ser um professor, por exemplo) que envia uma mensagem (um comando de tarefa a ser realizada) utilizando-se de determinado código (a língua portuguesa) e canal (a sua própria voz), destinada a um receptor (nesse caso o aluno, que representaria o *outro* em relação ao *eu* do

professor), que vai decodificar a mensagem recebida. Isso fala de uma comunicação que seja plena, ideal, sem mal-entendidos.

Com o *esquema L* (representado pela Figura 1, abaixo), Lacan demonstra a lógica da linguagem que opera no inconsciente, que é diversa àquela da comunicação pela via consciente - *eu* como emissor, o outro como receptor, ou vice versa, e a mensagem como algo plenamente decifrável.

A existência do inconsciente implica numa certa dificuldade nesse percurso entre a mensagem enviada, a recepção desta mensagem, e a compreensão dela. Ou seja, o inconsciente determina que o *eu*, enquanto emissor de uma mensagem, não terá dominância perfeita sobre aquilo que emite ao outro. O inconsciente, neste percurso, se faz presente nos lapsos, nos chistes, nos atos falhos, e também nas omissões, nos não ditos ou nos incompreendidos da mensagem que se utiliza da linguagem - o que impõe ao emissor e ao receptor, uma certa problemática.

Lacan articula a linguagem à existência do inconsciente, fazendo questão - mediante evidentes tropeços da comunicação que se pretende plenamente funcional - a partir da relação entre o *eu*, o sujeito, o outro e o Outro. Existe, pois, uma alteridade que não se limita à relação dual *eu* - outro, mas que triangula essa relação com o Outro.

Recorrendo também à matemática, Lacan ilustra no esquema L esta relação entre *eu*, sujeito, outro e Outro, tal como podemos verificar na Figura 1., abaixo:

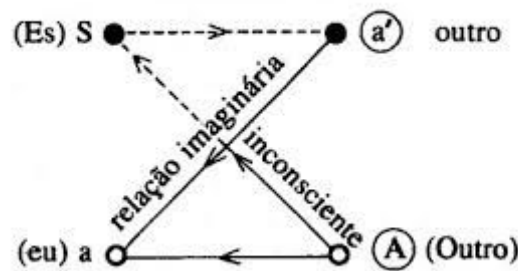


Figura 1: esquema L

A letra *S* representa o sujeito do inconsciente, *Es*, em Freud. Faltoso por constituição, o sujeito não se vê assim, faltoso em sua posição na relação com o outro. Lacan diz que o sujeito “se vê em *a*, e é por isso que ele tem um *eu*” (LACAN, J. 1955, p. 307), que, por sua vez, se supõe total. Há, como sabemos, uma resistência ao inconsciente, ao não saber, que conduz à suposição de sermos indivíduos plenos e sabidos: *eu*'s.

O *eu*, a partir de sua constituição imaginária, funda as formas de identificação do sujeito, resultando na linha que leva ao oposto de si no esquema acima: a posição de seus

semelhantes, a quem Lacan chama *a'* (pequeno outro). “Esta forma do outro tem a mais estreita relação com o seu *eu*, ela lhe pode ser superposta, o nós a escrevemos *a*” (LACAN, J. 1955, p. 307).

A relação imaginária entre *eu* e o outro, permite que haja uma espécie de espelhamento entre ambos, de modo a permitir a permuta entre ambas as posições no esquema L; daí a nomeá-las por *a* e *a'*, pois são posições equivalentes, porém sempre estruturadas pelo registro imaginário. Esta relação de espelhamento entre o *eu* o outro, que é também uma relação de alteridade intersubjetiva, é atravessada, desde sempre, pelo sujeito do inconsciente e as mensagens que recebe do Outro.

O estágio do espelho, por exemplo, nos fala sobre a formação do *eu*, e traz um momento em que a mensagem do Outro parental é subjetivizada pela criança. A imagem refletida no espelho acompanhada do discurso do Outro é o que a criança toma para si, enquanto *self*; ou seja, o *eu* vai se formando a partir de diversas formas de identificação, reconhecidas pelo Outro.

Há, como também mostra o esquema L, uma mensagem que vai do S para o *a'* que podemos supor como algo determinante: o sujeito busca o outro - e neste sentido o lugar do outro pode ser usado para representar o lugar do *objeto a* enquanto objeto perdido, causa de desejo. Neste lugar do *a'*, é projetado algo que diz do sujeito do inconsciente e do seu desejo, à medida que é no outro que o sujeito busca uma imagem com a qual se identifica, e que é produzido pela incidência do A.

O esquema L é interessante para demonstrar a experiência humana no cruzamento entre os registros simbólico (campo da linguagem, das regras simbólicas advindas das relações de parentesco) e o imaginário (que, a partir da imagem, provém os processos de individualização).

O que se acredita em termos de *colocar-se no lugar do outro* a partir da compreensão da posição do outro enunciada na fala, de uma comunicação plena e livre de equívocos é criticado por Lacan como sendo uma resistência ao inconsciente que aparece na suposta compreensão mútua que muitos analistas pós freudianos vinham pregando no campo relacional entre *eu* e o outro.

Lacan menciona a simetria entre *eu* e *a/a'*, apontando entre eles uma relação de espelho; mas alerta: “carece distinguir, deste aí (o plano do espelho), um outro plano que vamos chamar de muro da linguagem” (LACAN, J. 1955, p. 307). Há um plano da simetria - ilusório pois funda a relação imaginária - que é atravessado pelo muro da linguagem, do registro simbólico que traz consigo uma ordem pré definida. “É partir da ordem definida pelo

muro da linguagem que o imaginário toma sua falsa realidade, que é, contudo, uma realidade verificada” (idem, p. 307).

Lacan segue, como vemos, alimentando a teoria a partir da prática analítica que tem a fala como fio condutor de acesso ao inconsciente - a psicanálise, pois, é *práxis*. O esquema L mostra a relação de fala virtual, da mensagem “sob a forma de uma palavra inconsciente” que o sujeito recebe do Outro (LACAN, J. 1956, p. 10).

Nota-se que a linha da mensagem que parte do A (Outro), é a linha do inconsciente, que chega ao S (sujeito), mas que é atravessada pelo imaginário. Por isso, a mensagem que parte do Outro ao S, que Lacan diz ser o que define o inconsciente – só chega ao sujeito fragmentado; no esquema isso aparece em linha pontilhada, representando a falha: é uma mensagem “desconhecida, deformada, estagnada, interceptada pela interposição da relação imaginária entre *a* e *a'*, entre o *eu* e o outro” (LACAN, J. 1956, p. 10).

A mensagem do A ao S, que compõe o inconsciente, é atravessada pelo registro imaginário, como vemos na figura. A relação imaginária mascara a relação simbólica. Podemos dizer, enfim, que é com o trabalho de decodificação da mensagem recebida pelo Outro, que o sujeito reescreve - falando e ressignificando - a sua verdade no processo de análise.

“A relação imaginária, que é uma relação essencialmente alienada, interrompe, desacelera, inibe, inverte na maioria das vezes, desconhece profundamente a relação de palavra entre o sujeito e o Outro, o grande Outro” (LACAN, J. 1956, p. 10). O campo da linguagem, tesouro do significante, que Lacan chama Outro, é a Alteridade radical a partir da qual o sujeito se constitui.

O esquema L é, ainda, um recurso pelo qual Lacan vem demonstrar o que se passa na experiência analítica, onde o sujeito vai buscar, pela palavra, decodificar a mensagem original recebida do Outro, “limpando” as interferências imaginárias que o acompanham em sua experiência de existência. Com isso Lacan também denuncia a teoria de pós-freudianos que, por excluírem e dimensão inconsciente, da relação A - S, priorizam a relação de objeto entre *eu* e o outro.

A instância imaginária chamada *eu* não deve, porém, ser subjugada pelo fato de ser uma construção imaginária. O contrário, isso é o que nos faz humanos; no entanto, “não quer dizer que basta que tenhamos este *eu* imaginário para sermos homens” (LACAN, J. 1955, p. 306). Somos, afinal, o entrelaçamento entre imaginário, simbólico e real.

Somos, ainda, cindidos por constituição; o humano, enquanto emissor de uma mensagem, é cindido entre *eu* e sujeito. Considerar que *eu* seja o *gerente* de suas palavras e

ideias partilhadas, assim como receptor único e decifrador pleno do sentido das mensagens que recebe, é que Lacan demonstra ser um entendimento superficial da experiência humana.

Diante da complexa engrenagem da constituição subjetiva, é de expressiva importância que o orientador educacional dedique-se ao estudo dos casos que acompanha. Proporcionar à criança um lugar no mundo para além do núcleo familiar é tarefa da escola. Admitir a indeterminação subjetiva do aluno frente a um ideal de moralidade, entendemos ser papel do educador; para tanto, é valioso estar municiado da psicanálise para que se possa operar sobre o ato educativo.

Muito comumente, os alunos caem em certos estigmas e rótulos que acabam por determinar seu percurso de escolarização, sua experiência subjetiva. A posição subjetiva de uma criança, em última instância, é fruto da função que ocupa no processo da sua constituição. Quando Lacan diz que o problema desse enredo constitutivo se dá na “junção do simbólico e do imaginário na constituição do real” (LACAN, J. 1954, p. 90), entendemos que isso fala do nó subjetivo que o *eu* enfrenta no seu (des)encontro com o outro. Fala, em alguma medida, do fracasso desse encontro. Sobre isso, inclusive, destina-se o processo educativo: proporcionar o encontro, fundante e necessário, e operar a partir do desencontro, inevitável.

Dando continuidade às nossas sustentações teóricas, passamos agora para a inscrição do significante do Nome-do-Pai na constituição subjetiva.

2.3. A metáfora paterna e a lógica da castração

“Na estrutura que promovemos como sendo a da metáfora residiam todas as possibilidades de articular claramente o complexo de Édipo e seu móbil, isto é, o complexo de castração” (LACAN, J. 1958, p. 185). A inscrição da metáfora paterna, como vimos em Lacan, fala da saída do complexo de Édipo, culminando na castração simbólica. Trata, enfim, do sujeito interdito na sua relação imaginária com a mãe.

Do processo de constituição do sujeito, a metáfora paterna transcorre num tempo lógico posterior ao estágio do espelho.

Metáfora, segundo o dicionário da Língua Portuguesa, é definida como “o tropo em que a significação duma palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança”. Da interdição do incesto, a metáfora paterna guarda, pelo ideal do eu, aquilo que retornará num segundo tempo da sexualidade.

A metáfora paterna é, afinal, o que permite ao sujeito uma operação metafórica simbólica: aceitar que algo possa significar outra coisa; aceitar que a significação que o sujeito dá às coisas pode ser outra que não o desejo materno - daí a afirmação de que na estrutura neurótica houve a operação do Nome-do-Pai.

Ainda sobre a constituição do sujeito em Lacan, é importante pensar que o S2 opera no sujeito segundo a relação da mãe com o Nome-do-Pai, ou seja, uma vez que o Nome-do-Pai enquanto lei simbólica não seja foracluído na mãe, ele opera como barra, fazendo divisão no sujeito. Em última instância, traz para a cena edipiana a relação da mãe e do pai com a castração.

A função paterna, a partir do conceito Nome-do-Pai, é o que certamente atravessa a constituição do sujeito em Lacan, que,

ao formalizar a função do Nome-do-Pai no lugar do pai edipiano – Lacan dá um passo além de Freud e vai em direção à geometrização e à abstração. Passa da representação e dos mitos ao conceito e ao matema. Em seguida, identifica o conceito à estrutura e esta ao sujeito. Lacan eleva o mito à dignidade de estrutura e, com esse movimento, retira da psicanálise o excesso de imaginário que poderia deixar abertos os caminhos que tornariam o campo do conhecimento psicanalítico equivalente, por exemplo, ao campo da alquimia (LOPES & SANTOS. 2013, p.92).

Em “*Totem e Tabu*”, Freud (1913) nos aponta que a civilização se funda a partir da interdição universal do incesto; com isso, tem-se a dimensão estrutural do complexo de Édipo. É com a proibição primeva que barra o gozo que se abre a possibilidade do avanço na civilização, instituindo-se a lei simbólica que se estende universalmente no laço social.

Como vemos, foi preciso a Freud a criação de um mito para, no contexto do seu tempo, marcar presença no discurso científico. O mito, afinal, foi o modo pelo qual Freud localizou “não o ponto de junção mas sim o de disjunção, interseção vazia que nodula, sem continuidade” (ELIA, L. 2004) o encontro do humano com a cultura.

Freud (1930) volta a mencionar o mito em “*O mal-estar na civilização*”, afirmando que “os preceitos do tabu constituíram o primeiro ‘direito’ ou ‘lei’”. Além disso, a vida em comunidade baseia-se num “fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual - a mulher - e a mulher, em privar-se daquela parte de si própria que dela fora separada - seu filho” (FREUD, 1930, p. 55). Assim, Eros e Ananke (amor e necessidade) seriam aqueles nomeados por Freud os pais da civilização.

O mito de “Totem e tabu (1913 [1912-13]) é a via pela qual Freud conceitua que o assassinato do pai primordial pelos filhos não permite acesso destes ao gozo de todos os objetos. Isso se deve ao

fato de que o crime primordial é correlato da instauração da lei que proíbe o incesto. Morto, o pai tornou-se mais forte do que quando estava vivo. Ele retorna sob a forma de lei que regula o laço social ao exigir a renúncia à satisfação pulsional (LOPES & SANTOS, 2013, p.102).

Lopes & Santos (2013) salientam, ainda, que o alicerce da cultura se deu na renúncia às mulheres, e que o assassinato do pai, ao invés de liberar os filhos para o gozo paterno, acaba por interditá-los, apontando, assim, que o desejo advém marcado pela renúncia. Além disso, o mito totêmico reforça a ideia de que a culpa e o incesto atravessam a estruturação da lei no sujeito.

“De que se trata na metáfora paterna? Há, propriamente, no que foi constituído por uma simbolização primordial entre a criança e a mãe, a colocação substitutiva do pai como símbolo, ou significante, no lugar da mãe” (LACAN, J. 1958, p. 186). Em última instância, estamos falando da dissolução do complexo de Édipo. Do triângulo imaginário que se estabelece na primeira relação de realidade entre a mãe, a criança e o falo, há de entrar no lugar do falo imaginário, o pai real - “para nós, *é*, ele é real (...) na medida em que lhe conferem seu nome de pai” (idem, p. 186).

Falar da transmissão simbólica da lei é atribuir esta transmissão não a uma pessoa – o pai, a mãe ou quem quer que seja. Na estruturação psíquica do sujeito em psicanálise, o que produz efeitos de simbolização é a função do pai na sua relação com a função da mãe. Lacan, portanto, vai além das figuras parentais do imaginário familiar constituído por pai / mãe / filho. Quanto à metáfora paterna, que se refere à função do pai, Lacan diz:

A função do pai tem seu lugar, um lugar bastante grande, na história da análise. Está no centro da questão do Édipo, e é aí que vocês a vêem presentificada. Freud introduziu-a logo de início, uma vez que o complexo de Édipo aparece desde *A ciência dos sonhos*. O que o inconsciente revela, no princípio, é, acima de tudo, o complexo de Édipo. A importância da revelação do inconsciente é a amnésia infantil, que incide sobre o quê? Sobre a existência dos desejos infantis pela mãe e sobre o fato de esses desejos serem recalcados. E não apenas eles são reprimidos, como se esquece que esses desejos são primordiais. E não apenas são primordiais, como estão sempre presentes. Foi daí que partiu a análise e é a partir daí que se articula um certo número de indagações clínicas (LACAN, J. 1958, p.167).

Lacan enfatiza a centralidade da função paterna na experiência subjetiva, e que, por isso, justifica a experiência analítica. Se por um lado a simbolização sintomática do Nome-do-Pai é a marca do sujeito neurótico, a não simbolização da insígnia paterna é a marca da estrutura psicótica. Sendo a função paterna, enquanto valor estrutural – que venha a

dar estrutura à constituição do sujeito –, aquela que possa substituir, em algum momento ao longo da cadeia significante, o lugar da função materna.

Ou seja, em psicanálise, a mãe (ou pessoa que exerça a função materna), movida pelo seu desejo, é aquela que introduz a criança no campo da linguagem, é quem ocupa a função de Outro da linguagem; o Outro da mãe é o que introduz a criança no campo da linguagem.

O pai, por sua vez, é o Outro da lei no Outro da mãe, é aquele que introduz a lei ao incidir-se no significante que introduz a criança na linguagem.

Lacan ressalta, no *Seminário, livro 5*, que o Nome-do-Pai “é um termo que subsiste no nível do significante, que, no Outro como sede da lei, representa o Outro” (LACAN, J. 1958, p. 152). Daí o termo metáfora paterna, pois fala de uma substituição no nível do significante.

Não é a repressão do desejo da mãe (DM) o que está em jogo na operação do Nome-do-Pai, mas algo da ordem de permitir ao sujeito em constituição que o DM (desejo materno) seja um significante que signifique outra coisa que não o desejo materno. É possibilitar ao sujeito que se engendre numa triangulação, à medida que entra um terceiro na relação especular imaginária. Que seja possível um “triângulo simbólico, como instituído no real a partir do momento em que há uma cadeia significante, a articulação de uma fala (LACAN, J. 1958, p. 187). Em última instância, o Nome-do-Pai vem dar sentido ao desejo materno.

Lacan ressalta não ser apenas uma questão sociológica, mas de uma função simbólica por onde se estruturam os efeitos reais da posição do pai, que “pode materializar-se sob as diversas formas culturais, mas não depende como tal da forma cultural, é uma necessidade da cadeia significante” (LACAN, J. 1958, p. 187).

Em outro momento do seu ensino, Lacan não economiza na radicalidade que a inscrição da lei imprime ao psiquismo. Diz ele: “Freud nos revela que é graças ao Nome-do-Pai que o homem não permanece preso ao serviço sexual da mãe, que a agressão contra o Pai acha-se no princípio da Lei, e que a Lei está a serviço do desejo que ela institui pela proibição do incesto” (LACAN, J. 1964, p. 866).

Uma questão se impõe quando a relação dialética entre desejo e demanda cai num engodo que se estende à experiência escolar da criança. Sobre isso, trazemos um recorte do caso de um menino de seis anos, Théo¹⁵, que, segundo a mãe “foi a coisa que mais desejei na vida”. Aprisionado no desejo da mãe, Théo parecia gozar em corresponder ao desejo da mãe, presentificando-se como falo. A criança apresenta dificuldades de simbolização (não é fácil

¹⁵ Os recortes de casos dos alunos citados nesta dissertação, serão todos representados por nomes fictícios.

para ele transpor em palavras suas questões, por exemplo); isso talvez tenha dificultado o processo de aquisição da leitura e da escrita. Além disso, costuma ser agressivo na relação com os pares, reagindo corporalmente frente às frustrações.

Em relações duais - como com a professora em momentos de estudo individualizado - busca aprovação e reconhecimento a todo o tempo, sem o que não se permite desafiar-se no processo de aprendizagem. Quando está fora dessa situação, revela-se como um bebê buscando um lugar para chamar de (só) seu no campo do Outro. Algo nos chama a atenção sobre o processo de constituição subjetiva de Théo.

“Portanto, é na medida em que a criança assume inicialmente o desejo da mãe - e ela só o assume como que de maneira bruta, na realidade desse discurso - que ela se abre para se inscrever no lugar da metonímia da mãe, isto é, para se transformar no que lhes designei (...) como seu assujeito” (LACAN, J. 1958, p. 208).

A experiência clínica, de onde se construiu toda a teoria psicanalítica, foi o “que nos ensinou o que comporta de consequências em cascata, da desestruturação quase infinita, o fato de um sujeito, antes de seu nascimento, ter sido uma criança desejada ou não. Esse termo é essencial” (LACAN, J. 1958, p. 268). Isso está diretamente implicado na “dialética da relação do filho com o desejo da mãe”. A mãe, que em psicanálise não é exatamente uma pessoa mas quem ocupa a função materna - objeto primordial para o sujeito - importa como sede do desejo.

Por outro lado, também tivemos notícias do que poderia sugerir uma outra questão, fruto de uma filiação que não representaria o desejo materno. Márcio, um outro aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, não parecia corresponder ao desejo da mãe. Isso, no entanto, não é algo que se possa afirmar - mesmo porque, é delicado estabelecer uma construção como esta, de um esvaziamento do desejo materno sobre um filho.

Márcio chegou no Ensino Fundamental com relatórios da Educação Infantil que sugeriam um autismo. No entanto, nossas observações à criança no dia-a-dia escolar nos fizeram questionar essa sugestão. Márcio apresentava tendência ao isolamento em relação às propostas de grupo, reações inesperadas que causavam estranhamento aos professores, respostas descontextualizadas em relação aos temas abordados; por outro lado, um certo excesso de material simbólico: suas histórias contadas eram sempre muito ricas em detalhes, seus desenhos coloridos e feitos com muito investimento, boa musicalidade, e grande disponibilidade afetiva com os professores.

A fala primeira da mãe, dirigindo-se à funcionária da escola que trabalharia com o

menino pelo segundo ano consecutivo, chamou-nos a atenção: “você foi amaldiçoada, hein! Vai ficar com o Márcio de novo! Que desgraça!”

Os atendimentos à mãe, traziam sinais de que a desgraça maior era dela, que tinha que “suportar” o filho em casa diariamente. Num gozo de lamúrias e queixas sobre o filho, seus relatos traziam uma impressão de que Márcio, em nada, correspondia ao ideal de filho que ela tinha.

Em alguma medida, talvez Márcio reproduzisse na escola uma posição daquele que recebe queixas. Diante dessas reflexões, buscamos abrir espaço, na escola, para reconhecer tudo que o menino tinha de potente, deixando de evidenciar seus fracassos. Buscamos promover um lugar de contraponto para a criança, evitando que sua posição repetida de ser alvo de queixas e reclamações encontrasse espaço nas relações escolares.

A inscrição do sujeito na lei simbólica imprime algo de radical no psiquismo; o sujeito pulsional busca sua parcela de satisfação, e para muitas crianças, esse processo é um percurso sinuoso na sua interação com o outro.

Ainda sobre a constituição do sujeito, o complexo de castração serve para operar como força impulsora da simbolização, como também opera na socialização do sujeito. Freud (1923), na “intenção de reparar uma negligência (...) no campo do desenvolvimento sexual infantil” (FREUD, S. 1923, p. 157), retoma a questão da escolha do objeto a que o sujeito constrói na infância na sua relação com o outro. Em 1923 Freud complementa a teoria da sexualidade infantil no tangente à relação do sujeito com o outro, já que isso não se resume a uma escolha de objeto, pois nisso incide a primazia do falo.

Não se trata da falta ou presença do falo. O complexo de castração não está exatamente vinculado ao órgão, mas a uma lógica simbólica que tem como falo, o objeto. É, porém, na infância que “a criança se defronta com a tarefa de chegar a um acordo com a castração em relação a si própria” (FREUD. 1923, p. 159).

Isso nos remete, novamente, ao caso do menino Théo, que nos sugere estar relacionado com a questão do atravessamento do Édipo; uma criança que por estar capturada pelo desejo da mãe, venha a sofrer dificuldades de simbolização quanto à proibição do incesto / interdição. Como dito anteriormente, Théo parecia ter sido confortavelmente alocado subjetivamente como objeto fálico da mãe.

Esta criança, ao que nos parece, vinha se arranjando num sintoma para responder de forma resistente à castração - contra o princípio da Lei de proibição do incesto? Théo não se disponibiliza ao atravessamento de conflitos quando contrariado em suas demandas; quando

isso acontece junto aos colegas da turma, ele busca impor suas vontades e regras de maneira intransigente, sem abertura para negociações. Quando encontra dificuldades de fazer valer suas aspirações, ou reage agressivamente contra o outro, ou se isola e vai brincar sozinho.

Para além das questões de socialização, Théo também apresenta dificuldades no processo de aprendizagem. Disponibiliza-se para o trabalho de aprender apenas quando está sozinho com a professora. No âmbito do coletivo, coloca-se como aquele que não quer fazer nada; brinca, circula pela sala, faz brincadeiras atrapalhando o trabalho dos colegas na turma. Isso nos parece um movimento de querer, de alguma maneira, chamar para si a atenção do grupo; Théo estaria buscando reafirmar a posição de ser o objeto fálico da mãe?

Ressaltamos que os recortes de casos aqui abordados não conferem nossa pretensão de diagnosticar ou mesmo fechar uma interpretação correta do caso à luz da teoria psicanalítica. Sabemos que a psicanálise encerra uma metodologia específica, que demanda um trabalho clínico que não cabe ao ofício do educador numa instituição escolar. No entanto, acreditamos que ter a psicanálise como atravessamento no ofício do orientador educacional, torna possível partir de uma dimensão subjetiva do aluno que é a do não saber sobre esse sujeito.

Podemos dizer que o orientador educacional municiado pela psicanálise é um sujeito em busca da verdade; não a verdade normativa, universal, mas a verdade do sujeito. Atravessado pela psicanálise, o educador não se deixa fechar em saberes prontos e pré-concebidos; o contrário: vai em busca de investigar um saber que é singular a cada sujeito.

Abrir caminhos para o questionamento, para a dúvida sobre os *comportamentos* da criança, dar espaço para o acolhimento desse sujeito, para a escuta dos pais e para conhecer um pouco da história dessa relação parental, nos vem trazendo preciosos movimentos para pensarmos novas estratégias para lidar com as dificuldades dos casos.

No caso do aluno Théo, por exemplo, apostando num certo esvaziamento do campo do simbólico em detrimento do registro imaginário, temos potencializado os momentos de contação de histórias, rodas de conversas sobre as relações e as posições que tomamos em certas situações de conflitos. A princípio, Théo ficava alheio e não aceitava o convite de participar desses momentos; atualmente vem trazendo contribuições com narrativas cada vez mais ricas. Com isso, a palavra vai ganhando força e dando mais sentido à experiência social do menino. Outro encaminhamento foi de sugerir à mãe um trabalho de análise; visto que ela própria trazia uma angústia de separação em relação ao filho, pensamos por bem que ela tivesse um espaço para elaborar sua relação imaginária com o primogênito.

Sabemos que a ação educativa dificilmente será plenamente eficaz na *adequação* do *comportamento* de um aluno. Algo para além do consciente está ali, insistindo no real, colocando em cena a dimensão do impossível da educação. A história subjetiva de cada um de nós imprime caminhos pulsionais muito bem calcados, o que implica na nossa própria posição subjetiva - algo que diz respeito muito mais à transmissão do que ao ensinamento.

O entendimento de que o sujeito é, para a psicanálise, sujeito do inconsciente, e, portanto, muitas vezes percorra na contramão dos ideais de uma cultura escolar, é o que move o olhar e o desejo do orientador educacional atravessado pela psicanálise.

Tomar a psicanálise, não enquanto construto teórico, via de doutrina ou dispositivo metodológico, mas como uma possibilidade de posição e intervenção, na escola, é um caminho que julgamos tanto possível quanto potente.

Em “*O mal-estar na civilização*”, Freud (1930) aponta para uma das mais importantes finalidades da educação, que diz respeito à renúncia pulsional de cada indivíduo em nome da cultura. A intervenção educativa vem de encontro com essa premissa, em nome do coletivo, para que façamos, cada um de nós, renúncias pulsionais. Ou seja, cultura e educação são concomitantes. Portanto, referimo-nos, aqui, não à educação enquanto ciência, produção de teorias pedagógicas e metodologias educativas, mas à educação no seu sentido genérico, do ato educativo necessário para inserir o sujeito na cultura.

Afinal, não se trata de buscar uma pedagogia analiticamente orientada, ou de uma educação analítica. Evidenciando que as posições de analista e de educador possuem pontos que divergem entre si, encontramos-nos na proposição de articular duas profissões impossíveis.

Ao lado de governar, psicanalisar e educar são ofícios impossíveis, deixam restos por não se cumprirem na sua integralidade ideal. Como disse Freud, são as três profissões sobre as quais “se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, S.1937, p. 265).

Acreditamos que as questões que envolvem a função paterna e o Nome-do-Pai na contemporaneidade não deixam de produzir efeitos direto no campo educacional – instrumento aliado da civilização, que vem se propondo a uma educação no seu âmbito integral. O cotidiano da escola nos confronta com os desdobramentos dessas questões, como no caso da aluna Biana, outra criança que pude acompanhar.

Se o sintoma é uma forma onde o sujeito se apresenta, é daí que se faz possível a escuta do sujeito. E foi a partir de um sintoma insistente que Biana, com seus 6 anos de idade, tornou-se “o caso mais complicado da escola”. Ela estava no segundo ano do ensino

fundamental quando iniciei meu trabalho de orientadora educacional naquela instituição, passando a atender a ela e a sua turma.

Era seu terceiro ano na escola, já que Biana precisou refazer o primeiro ano por conta das ditas dificuldades de aprendizagem e da notável dificuldade no estabelecimento de laços afetivos; além disso Biana mantinha, desde sua entrada na escola, um ato sintomático de furtar pequenos objetos e dinheiro na escola. Naquele ano, seu processo de aprendizagem vinha caminhando razoavelmente dentro do esperado; mas as outras duas questões, pareciam muito mais complexas.

Existia, na fala dos educadores que trabalhavam diretamente com Biana, uma evidente cobrança para que ela enfim pudesse aprender que não poderia roubar, e que a família tinha que ser mais incisiva na educação dela; falava-se, inclusive, que a escola deveria denunciar o caso junto ao Conselho Tutelar, já que a família nem a escola estavam dando conta da menina.

Como uma das atribuições do meu ofício, eu buscava fazer atendimentos individuais à Biana, que muitas vezes chorava, em nítido sofrimento, dizendo que ninguém gostava dela e que não conseguia se controlar para evitar protagonizar os furtos que cometia. Não havia como dizer o contrário, pois ela de fato não estava correspondendo aos ideais de amizade de ninguém da turma, e tampouco deixava de pegar coisas alheias. Mais do que isso, era a mim que se endereçava o pedido de ajuda que Biana disparava cada vez que me procurava no SOE e minutos depois se deixava flagrar por seus atos ilícitos.

Um algo a mais se impôs para mim diante daquela aluna. O discurso pedagógico que insiste em ensinar algo a alguém pela via da consciência, não dava conta de Biana, não dialogava com ela. Com isso, restava-me apenas buscar escutar o sujeito que ali se apresentava naquele sintoma, e fazer alguma pontuação a partir daí.

Não era o sucesso nas relações sociais ou a erradicação do sintoma de realizar furtos dentro da escola que eu buscava com a escuta de Biana, pois poderia acontecer desse encaminhamento não aparecer como efeito desse trabalho. O contrário: poderiam as posições subjetivas estarem de tal forma demarcadas, que Biana não desejasse outro lugar, senão o de repetição da história do pai – que, segundo a própria mãe e irmã (avó e tia de Biana), “sempre foi muito bobo, desde menino pegava as coisas e era pego”.

O pai passou os oito primeiros anos de vida dela na prisão; havia sido solto há pouco mais de um ano, e, ao que parece, as expectativas que Biana desenhara em torno do pai vinham sendo, pouco a pouco, apagadas pelo abandono dessa filha – antes algo da realidade, agora se impondo no real.

Isso do abandono também apareceu como marca importante em muitos dos atendimentos feitos à Biana. Sua mãe, segundo ela, ficou muito pouco com Biana, que desde bebê está sob os cuidados da avó paterna (a quem aqui chamarei Eliane). A mãe, segundo relatos da avó e tia paterna de Biana, é “uma drogada”; que nunca teve responsabilidade e vive pela rua.

A avó, em alguns dos atendimentos, relatou que não consegue ser dura com a neta, pois “sabe como é, né, eu sou vó”. Falou que a menina “não tem jeito, faz o que quer, mas bem quietinha”. Num dos atendimentos à avó, perguntei o que ela dizia para Biana quando alguém da escola a notificava que a neta havia furtado alguma coisa ou dinheiro; Eliane disse: “eu falo pra ela: não é assim, Bibi... você não pode fazer assim... agora imagina se eu resolvo pegar tudo quanto é coisa que eu quero! Imagina!”.

Pontuei para a avó que com essas palavras, ela estava apenas dizendo que não era desse modo que ele devia fazer. Se há um outro modo, isso não estava sendo dito. Além disso, Eliane estava pedindo à menina que imaginasse como seria pegar tudo que visse pela frente; ela riu, apenas.

Em seguida disse, como que se justificando, que não estava com a cabeça boa pois esquece de tudo. Depois emendou o relato: Eliane conta que deixou de trabalhar “em casa de madame” porque ficou com medo de guardar algo de valor e depois não saber onde colocou. “Aí já viu, né? Sobra pra quem?” De fato, o resto dessa operação, que parece fechada num círculo vicioso, é a da repetição.

A mãe de Biana deixou a filha aos cuidados da sogra; o pai foi preso quando ela tinha menos de 1 ano de idade; a avó paterna parece, ela própria, ter uma questão debilitada com a inscrição da lei. Para além do discurso moralista, do ideal de comportamento social, de que a escola deva *desenvolver competências socioemocionais*, a consciência social, o exercício da empatia, a autogestão e o controle de impulsos, etc, há, em muitos casos, que se pensar o processo mesmo de constituição do sujeito.

Como vimos sustentando ao longo desta dissertação, a constituição do sujeito envolve o entrelaçamento dos registros imaginário, simbólico e real, que a própria construção desses registros naquele em alguns casos, não dialogam com o discurso vigente na instituição escolar.

Casos como esse fazem questão à orientação educacional; o que, afinal, comprometeu o processo de entrada no campo do simbólico dessa criança, Biana? Somente um trabalho analítico poderia implicar o sujeito no atravessamento de suas questões.

Em um dos atendimentos à Biana, ela disse que estava “meio mal porque teve uns problemas na páscoa”; “é que a minha tia, ela errou o meu presente. O meu presente era esse daqui” – falou enquanto abria a bolsa e me mostrava um “pote de guardar anel”. O problema foi que a tia “esqueceu de me dar, só que ela me deu um ovo de adulto, só que eu quase abri. Que sorte que eu não abri que era da minha (outra) tia”. Depois de destrocar os ovos de chocolate, “meu tio falou: abre logo que eu quero comer; aí eu disse que não. *Aí teve uns problemas por causa do não*. Porque a gente não pode falar não. Aí sim, eu ganhei esse daqui que veio isso aqui” (mostrando o porta-joia).

Pedi que me explicasse o problema com o não; ela contou que havia prometido ao tio que dividiria o chocolate com ele, mas mudou de ideia quando de fato ganhou o chocolate. “O meu tio falou: ‘eu não quero que fale não pra mim!’”. Biana seguiu refletindo sobre isso: “porque tudo na vida a gente não pode falar não. Algumas coisas a gente tem que falar não com razão”. Perguntei o que a gente não pode falar não; ela disse que “as coisas, a gente tem que dividir”. Retomei com Biana o combinado que ela havia feito com o tio, de dividir o chocolate com ele, marcando que o conflito pode ter culminado quando ela quis descumprir o que havia prometido, e não exatamente por não querer dividir o ovo.

No entanto, o que me chamou a atenção, a posteriori, confesso, foi ela dizer que tinha enfrentado “uns problemas por causa do não”. Ela própria – assim como a massiva maioria dos seres humanos – parece ter “problemas por causa do não”. A própria interdição nos traz notícias dos efeitos que isso tem, e de como isso está ligado à inserção do sujeito no laço social.

Outra coisa que nos chama atenção é a lógica que ela apresenta sobre a divisão das coisas: “a gente tem que dividir”. Isso, em alguma medida, nos traz a impressão aquilo que também a avó, em muitos atendimentos, deixa transparecer no discurso: fala de uma posição - que é social, mas antes subjetiva - a quem o outro deve algo. Quando Biana diz pra mim: “a gente tem que dividir”, e conta que ela mesma não quis fazê-lo com o tio, esse “a gente” não parece incluí-la; talvez o “a gente” estivesse dirigido a mim, ou outro, que, sim, devemos dividir com ela o que temos.

Com relação a querer furtar para si os objetos que são de outras pessoas, e que ao longo dos três últimos anos na escola buscou-se trabalhar para que ela entendesse que NÃO, ela NÃO pode pegar o que não lhe pertence, fica evidente que “*aí tem problemas por causa do não*”. Seria esse problema com o não uma brecha do sujeito, a constante repetição do sintoma, a falha do *eu* em mediar os impulsos do *isso* em relação às exigências do *supereu* e do meio externo? Ou algo que aponta para uma questão mais séria de inserção no simbólico?

Outro ponto que pude observar, é que nos episódios de furto realizados pela aluna, existia um regular deslocamento dos objetos que ela tomava: tirava da mochila de uma menina uma *geleca*, deslocava para o armário da escola; tirava o celular da mochila de outra aluna, deslocava para debaixo de uma mesa. Dificilmente Biana levava para casa os objetos furtados, e raramente fazia uso deles. Ela dizia ter uma vontade incontrolável de tomar para si aqueles objetos, que não conseguia se segurar. Era um ciclo repetido: furtava, se arrependia e abandonava o que pegou em outro canto.

Na tentativa de trabalhar com Biana a sua *autogestão*, uma colega educadora lhe falava da importância de adquirir o *autocontrole* diante dos seus impulsos, e falou das consequências sobre nossos atos. A professora lhe dizia que tudo que a gente faz acarreta uma outra coisa, tem uma consequência. Para isso, deu exemplos sobre relação de causa e efeito, como quando a gente sabe que não é pra sair no frio sem casaco e depois, por consequência, fica gripado.

Dias depois de ter feito tal discurso sobre as consequências que sofremos pelos nossos atos, perguntei à aluna o que ela se lembrava sobre isso, ao que ela respondeu: “é que tudo na vida tem uma *sequência*”. Refiz a pergunta, pedindo que dissesse o que entendeu sobre isso. Biana disse que a gente faz uma coisa, de depois vem outra. Ou seja, do ensinamento investido pela via consciente, racional e moralizante sobre a dívida que fica pelos nossos erros, o que foi transmitido à aluna é que na vida as coisas obedecem a uma lógica sequencial. Identificar um problema nessa sequência, no entanto, não foi possível para Biana. Dito de outro modo, o *ensinamento* não operou.

Sobre isso, não podemos deixar de salientar que muitas vezes, o ato educativo esbarra com o ineducável, onde a moral é sobreposta pelo sintoma, pela repetição - algo que não é facilmente manejável; não pela via consciente. Nesses casos, principalmente, vemos que o *eu* não é capaz de, sozinho, desenvolver sua *autonomia de gestão*.

Ainda sobre a metáfora paterna, sabemos que deve-se cuidar com as possíveis associações de relação entre causa e efeito; embora existam pais e mães (ou quem quer que cumpra as funções materna e paterna) que favorecem ou dificultam a transmissão do Nome-do-Pai, isso não é determinante para que o sujeito venha a recusar ou inserir-se na lógica da castração, fazendo a entrada no campo do simbólico. Ou seja, não se pode cair na armadilha de pensar que é a mãe o ou pai que, exclusivamente, são responsáveis determinantes na estruturação psíquica do sujeito, filho do casal. Como vimos anteriormente, a transmissão simbólica da lei se dá num trabalho psíquico onde o sujeito se apresenta na sua relação com o Outro.

A orientação educacional municiada pela psicanálise, representa-nos interessante possibilidade de confronto e atravessamento das questões impostas pelo encontro do sujeito com o campo do Outro. Com isso, entendemos que alguns casos necessitam de um olhar que vá para além do discurso conscientemente acessível.

Visamos, afinal, dar lugar ao sujeito do desejo inconsciente na instituição escolar, e para tanto é necessário admitir que certas investidas educacionais, em muitos casos, não surtem o efeito esperado - o contrário, escapam às normativas preestabelecidas como ideais. Sobre esses casos, em especial, é necessário tomar o sujeito em sua estrutura na lógica significante, admitindo o fracasso do *eu*.

Para muitas crianças, fazer laço e inserir-se na cultura não diz respeito à incapacidade de adequação às investidas educativas; diz, muito mais, de uma certa lógica simbólica que funda sua estrutura, e que foge ao ideal educativo. Casos como o da aluna Biana nos fazem questionar o efeito de práticas educativas que visem exclusivamente o fortalecimento do *eu*; um sujeito cujas marcas identificatórias não parecem corresponder ao Ideal de eu competente que se busca imprimir na escola, fica excluído de tais investidas?

O capítulo a seguir vem fundamentar o enlace frutífero entre educação e psicanálise, onde buscamos justificar a potência da psicanálise enquanto ferramenta para o ofício do educador da atualidade.

CAPÍTULO 3

A Orientação Educacional atravessada pela Psicanálise

3.1. Sexualidade e educação em Freud

Ao longo de sua obra, Freud não se ocupou em sistematizar, exclusivamente, a educação formal quanto aos propósitos ou meios pelos quais o educador devesse operar segundo a psicanálise. Não tratou de responder, de forma sistemática, como devemos melhor educar nossas crianças. No entanto, afirmou que “nenhuma das aplicações da psicanálise exercitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação” (FREUD, S. 1925, p. 307).

Ainda no mesmo texto, que compõe o prefácio a *Juventude desorientada*, de Aichhorn, Freud justifica tamanho interesse à psicanálise devido à sua abordagem teórica sobre a infância; e se a escola presta-se a “orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (idem, p. 307), nada mais compreensível recorrer a pesquisas sobre o que seria o desenvolvimento da criança.

Freud fez menções pontuais acerca da importância do ato educativo em favor da civilização; seja por meio de críticas ao sistema educativo demasiadamente repressor de sua época, seja na reflexão de como a psicanálise poderia beneficiar a educação. Nesta parte do trabalho, buscaremos fundamentar com Freud um enlaçamento possível entre psicanálise e educação, passando pela construção da teoria freudiana da sexualidade.

A descoberta do inconsciente enquanto saber, revelou a Freud o papel central da sexualidade na constituição subjetiva. A sexualidade humana não se restringe a uma função reprodutora ou individual, tampouco se reduz ao genital; acima de tudo, desde a sua tenra infância, o humano busca a satisfação pulsional.

Falar da sexualidade em psicanálise, nos obriga a abordar o conceito de pulsão, que deve ser, de saída, diferenciada do instinto. “A pulsão, tal como construída por Freud a partir da experiência do inconsciente, proíbe ao pensamento psicologizante esse recurso ao instinto com que ele mascara sua ignorância, através de uma suposição de uma moral na natureza” (LACAN, J. 1964, p. 865).

Pulsão é “medida de trabalho imposta pelo psiquismo por sua ligação com o corpo” (FREUD, S. 1915). Não existe, afinal, pulsão fora do corpo; da mesma maneira que não há sujeito sem pulsão. Nós, seres de linguagem, somos levados à sexualidade não por meio de um instinto, mas pela pulsão sexual. É a pulsão, articulada com a linguagem, o ingrediente

que diferencia a sexualidade humana daquela do animal. Da mesma forma a linguagem que possibilita ao ser falante o campo simbólico, o inconsciente.

Diferente do instinto, a pulsão não tem objeto definido ou adequado (Freud, 1915); preceito com o qual Freud derruba definitivamente a normatização sobre a dita perversão sexual já levantada em 1905. Partindo da desconstrução de certos conceitos que envolvem a vida sexual da cultura de sua época, Freud nos leva a perceber que há sempre elementos “anormais” na vida sexual humana, e com isso relativizam-se os parâmetros com que até então se definiam os normais e patológicos.

No tangente à sexualidade humana, as ditas perversões se fazem presente, “são um componente que raramente falta na vida sexual das pessoas sadias e que é por elas julgado como qualquer outra intimidade” (FREUD, S. 1905, p.39). Se a pulsão não traz consigo o seu objeto, isso incide na parcialidade do gozo, e dá ao sujeito caminhos diversos de satisfações, tanto perversa quanto polimorfa - o que não define o sujeito enquanto perverso, nem restringe sua escolha sexual.

Com a finalidade única e imperativa de satisfação, a pulsão caracteriza-se por subverter o corpo numa multiplicidade de pontos erógenos. O gozo, por sua vez,

relaciona-se, assim, no mais alto grau, com a satisfação, mas não coincide com ela, porquanto a satisfação ainda se mantém associada a alguma serventia, seja a de produzir a experiência de prazer. O gozo não serve ao prazer; resulta da atividade pulsional enquanto atravessada pela linguagem, situando-se como resto deste atravessamento (ELIA, L. 1995, p. 139).

O gozo, conceito introduzido por Lacan, não responde à lógica do prazer; o contrário, localiza-se num acréscimo, um resto do *além do princípio do prazer*. À medida que o gozo é o que surge como resto da entrada do humano na cadeia significante, dizemos, com Elia (1995), que “não há gozo senão a partir da ordem simbólica” (p. 140).

Embora o humano seja pulsional, as inscrições formações reativas - vergonha, moral e asco - servirão de obstáculo para as pulsões (FREUD, S. 1905, p. 69-70), compondo os diques pulsionais necessários ao processo de civilização do sujeito.

Fosse a sexualidade mera função reprodutiva, diríamos que a infância é apenas uma fase do desenvolvimento maturacional, excluída de sexualidade. Freud (1905), no entanto, abriu caminhos outros para se pensar o infantil na sua articulação com o sexual; em *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, vemos a sexualidade ganhar outra perspectiva a partir da teoria da pulsão e da implicação que isso tem para a estruturação psíquica do sujeito, que se inicia na infância.

No contexto histórico da teoria da sexualidade em Freud (1905), era incoerente pensar o indivíduo na infância, desprovido de maturidade biológica, como alguém que pudesse ter alguma sexualidade. O que Freud propõe, no entanto, é um outro conceito de sexualidade.

Afirmar que a sexualidade é infantil, diz respeito à constituição da estrutura psíquica do sujeito; mais do que isso, é dizer que o infantil compõe a sexualidade humana. Em Freud, não há outra sexualidade senão essa revelada pela psicanálise, que é a sexualidade infantil. Falar da sexualidade em psicanálise, afinal, requer um desprendimento do próprio entendimento comum acerca da sexualidade. (ELIA, L. 1995 p. 59)

Sem agredir os conhecimentos disponíveis até então, a psicanálise freudiana rompe radicalmente com a lógica orgânica/biológica da sexualidade vigente, num efetivo remanejamento teórico. Freud (1905), à sua maneira simples e direta, desmonta paradigmas que buscam delimitar um estatuto normativo, muitas vezes sustentado por premissas moralistas de seu tempo. E pela primeira vez Freud (1905) apresenta a articulação explícita entre a sexualidade e o infantil.

Freud (1905) apresenta a sexualidade como bifásica; começa com o nascimento, fase “cuja excitação responsável por manter o sujeito ligado ao objeto, que é, nesse primeiro momento, o objeto edípiano, infantil” (ELIA, L. 1995, p. 66); faz uma “pausa” na latência (corte promovido pelo complexo de Édipo); e retorna-se em uma segunda etapa na puberdade, reatualizada, e que “só tem lugar na medida em que o objeto da primeira se tornar imprestável” (idem, p. 66).

O chamado período de latência, se dá após ter sido travado o conflito psíquico que fundou o inconsciente, e o sujeito ter feito uma renúncia pulsional – condição para que se integre no laço social. Trata-se de uma perda, e ao mesmo tempo uma possibilidade de uma nova posição do sujeito frente à renúncia que se deu. O laço social, promovido pela educação, tem como missão a inibição da pulsão no sujeito criança.

Diante do conflito pulsional sexual da primeira infância, alimentado pelas restrições morais exercidas pela educação, dão-se as *formações reativas* - que Freud chamou repugnância, vergonha, moralidade, surgem com a latência, e cuja principal função seria restringir o fluxo pulsional da sexualidade. É um tipo de sublimação, uma outra forma de investimento pulsional, que não sexual.

Freud (1905) diz ser comum as pulsões escoarem permeadas por diques - as *formações reativas*. “Nas crianças civilizadas, tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação” (FREUD, S. 1905, p.167), afinal, inibir as pulsões sexuais por

meio das exigências morais seria parte da tarefa educativa, ao conceber a sexualidade na infância como algo asqueroso ou digno de vergonha, por exemplo.

Entre as pulsões parciais está, por exemplo, a que Freud (1905) nomeia pulsão de saber ou de investigar, que deriva da relação da criança com suas inquietações sexuais; Freud acredita que a pulsão de saber é um ponto de partida de onde a criança se aventura no desejo de querer saber.

Dando continuidade aos estudos sobre a sexualidade da criança, Freud (1908) escreve *Sobre as teorias sexuais das crianças*, e elenca as principais questões que comumente se apresentam para a criança, que buscará uma resposta a tais questionamentos.

Uma das teorias sexuais infantis deriva do seu desconhecimento inicial quanto à diferença entre os sexos. Embora esteja presente, neste momento a diferença anatômica entre os sexos ainda não parece ser a grande questão, e a criança parte do princípio de que ambos, homem e mulher, possuem pênis. Isso, no entanto, ganha proporção quando tais diferenças anatômicas existem, e produzem efeitos em ambos: na menina o complexo de castração tê-la acometido; no menino, a ameaça de que poderá vir a ser castrado.

Outra teoria levantada pela criança diz respeito ao temor da perda do amor parental pela chegada de um irmão mais novo. Mesmo quando de fato não há um irmão mais novo a caminho, a criança também pode colocar-se em situação de temor, pois vê isso acontecendo em outras famílias.

Partindo de uma investigação acerca do mistério da concepção da vida, a criança também busca responder à questão que se impõe a ela: *de onde vêm os bebês?* De modo geral, as respostas dos adultos a tais questionamentos não são para a criança satisfatórias e isso produz um primeiro conflito psíquico. A criança passa “a suspeitar que estes (os adultos) escondem algo proibido, passando como resultado a manter em segredo suas investigações posteriores” (FREUD, S. 1908, p. 194).

Na escola, é possível ressaltar exemplos de casos que saltam aos olhos as questões do que seria um efeito da pulsão de saber atravessando questões da criança, de algo que fala da relação do sujeito com o saber. Mara, aluna do primeiro ano do ensino fundamental, parecia estar às voltas com sua origem - o grande enigma da vida. Seus anseios desviados do querer saber sobre as letras, estavam direcionados às evidências de suas diferenças em relação aos pais adotivos, razão pela qual foi fundamental abrir espaço para escutar sobre suas perguntas e dúvidas, mesmo quando isso desviava o planejamento da aula.

A regra fundamental da clínica psicanalítica, a associação livre na fala, permite a Freud (1905) evidenciar a amnésia infantil: um “estranho esquecimento”, uma tendência a se

lembrar somente dos fatos de uma idade mais “tardia” da infância – o que o leva a crer que quanto mais ligado ao campo sexual, mais recalcada a lembrança está. Segundo Freud, a amnésia infantil tem como efeito nos adultos a manutenção de um entendimento de que a infância é uma fase de inocência, visto que “converte a infância de cada um numa espécie de época *pré-histórica* e oculta dele os primórdios de sua própria vida sexual, carrega a culpa por não se dar valor ao período infantil no desenvolvimento da vida sexual” (FREUD, S. 1905, p.54).

A sexualidade na infância não é tal como na idade adulta, mas está presente numa outra lógica. Mais do que o prazer genital, existe, na sexualidade humana, uma relação entre a pulsão e o objeto – olhar, tocar, beijar, ao que Freud atenta para as extensões anatômicas do sexo; o corpo humano é como um caleidoscópios erógeno: não apenas os genitais concentram zonas de prazer. A pulsão, mandatário de satisfação do ser de linguagem, há de buscar para seu investimento, um objeto.

Afirmamos com Elia (1995), que diferente de pensar a sexualidade enquanto função reprodutora - seja orgânica ou psíquica -, a sexualidade é um campo onde se constitui o infantil, portanto, compõe um dos principais eixos sobre os quais se ancora a psicanálise. Freud redimensiona o campo da sexualidade, onde se estrutura o psiquismo humano, e isso faz da psicanálise um meio pelo qual se é capaz de reposicionar o adulto na sua relação com a criança.

Ao educador envolvido pela psicanálise, é interessante que isso não seja sustentado apenas pelo aporte teórico; a experiência analítica, sim, pode dar ao adulto uma via de reatualização subjetiva da sua experiência - única e singular - de sexualidade, e, principalmente, de condução ao atravessamento imprescindível da angústia de castração.

Sobre a segunda fase da sexualidade, que retorna genital na puberdade, Lacan afirma: “para que o sujeito atinja maturidade genital, é preciso que ele tenha sido castrado” (LACAN, 1957, p. 221), ou seja, é preciso submeter-se à lei simbólica da castração para reencontrar-se de forma neurótica com a sexualidade genital.

Lacan faz a articulação entre complexo de Édipo e castração, afirmando ser “a castração o signo do drama do Édipo, como também dela é ele o pivô implícito” (LACAN, 1957, p. 221).

A pulsão, conceito básico e indispensável à psicanálise, “jamais atua como uma força que imprime um impacto *momentâneo*, mas sempre como um impacto *constante*” (FREUD, S. 1915, p.124). Tendo como origem o corpo, as pulsões têm como finalidade indispensável a satisfação, caracterizando-se como “verdadeiras forças motrizes” do sujeito (FREUD, S.

1915, p. 126). Considerando a vida psíquica sob a perspectiva biológica, Freud define a pulsão como “um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo” (idem, p. 127).

Com a teoria das pulsões, Freud apresenta a sexualidade para além da função reprodutora. Neste aspecto, Freud teria sido pioneiro; tanto é que afirma: “nenhum autor, ao que eu saiba, reconheceu com clareza a normatividade da pulsão sexual na infância” (FREUD, S. 1905, p. 163).

A partir da organização das pulsões, a sexualidade se estrutura ao longo da infância, conformando o aparelho psíquico do sujeito. Freud admite a sexualidade como bifásica; num primeiro momento as fases oral, anal e fálica entre os 2 e 5 anos, a *pré-história* da vida sexual ocultada pela amnésia infantil; um intervalo total ou parcial das forças anímicas preenchidas pelo “asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais” que Freud chama período de latência; e o retorno da sexualidade na puberdade, onde sucede a “exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a da ternura e a sensual” (FREUD, S. 1905, p. 196).

O ínterim entre os dois tempos das organizações sexuais corresponde ao período de latência, quando a pulsão sexual “é desviada do uso e voltada para outros fins” (FREUD, S. 1905, p.167), ou seja, é quando a sexualidade sai do primeiro plano da cena inconsciente na criança. Sobre isso, afirma que

os historiadores da cultura parecem unânimes em supor que, mediante esse desvio das forças pulsionais sexuais das metas sexuais e por sua orientação para novas metas, num processo que merece o nome de *sublimação*, adquirem-se poderosos componentes para todas as realizações culturais (FREUD, S. 1905, p.167).

Na ocasião dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, Freud aponta a sublimação enquanto mecanismo pelo qual a pulsão encontraria um destino bem afinado ao ideal educativo, já que as manifestações sexuais na infância apresentam-se como “fenômenos temidos pela educação”. O período de latência, adverte Freud, não representa um hiato das manifestações sexuais infantis; nele há rupturas, portanto qualquer manifestação sexual na infância representaria algo “que se furtou à sublimação” (FREUD, S. 1905, p.168-169).

Tendo explicitado acerca da sexualidade em psicanálise por sua intrínseca relação com tanto com a postulação do inconsciente, quanto com as neuroses daquele tempo, voltamos a buscar pontuações de Freud sobre a educação.

Em 1913, Freud escreveu a introdução do livro intitulado *The psycho-analytic method*, escrito pelo médico e educador Oskar Pfister. Nas três páginas escritas, Freud faz uma breve síntese do propósito da análise, que é “remover as manifestações destes distúrbios, os sintomas” (FREUD, S. 1913, p. 355). Em seguida afirma que uma vez que os sintomas patológicos “são estabelecidos nos anos de infância e juventude - durante o mesmo período em que os seres humanos são objeto da educação”, conclui-se que “a educação e a terapêutica acham-se em relação atribuível, uma com a outra”.

A ideia ali exposta é que a educação pudesse constituir uma profilaxia quanto aos sintomas patológicos, enquanto a terapia buscaria atuar nos casos necessários - onde a educação falhasse -, numa espécie de pós-educação. Isso seria possível quando educadores, previamente preparados “por seu conhecimento das disposições humanas gerais da infância” pudessem atuar no sentido de aplicar tais conhecimentos “antes que os sinais de um desenvolvimento desfavorável se estabeleçam” (FREUD, S. 1913, p. 356).

Embora Freud tenha depositado esperanças na “aplicação da psicanálise a serviço da educação”, alerta que “a única garantia da aplicação inócua do procedimento analítico tem de depender da personalidade do analista” (FREUD, S. 1913, p. 357). De qualquer modo, Freud não economiza em salientar a responsabilidade de lidar com crianças, sujeito em pleno processo de estruturação psíquica, e por isso “tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando” (idem, p. 357).

Também no ano de 1913, Freud publicou um artigo sobre o interesse de outras áreas na psicanálise; da educação, admite que apenas aqueles que se aproximam verdadeiramente do mecanismo psíquico da criança será capaz de educá-la, e que “nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância” (FREUD, S. 1913, p. 190). A amnésia infantil a que comumente somos acometidos, nos distancia de nossa própria infância, sobre o que Freud afirma ser um verdadeiro “abismo que separa nossa vida mental, (...) nossos processos de pensamento daquele encontrados mesmo em crianças normais” (idem, p. 191).

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil, e, entre outras coisas, não correrão o

risco de superestimar a importância dos impulsos pulsionais socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças (FREUD, S. 1913, p. 191).

Também no texto de 1913, Freud adverte que a excessiva repressão sobre os impulsos associativos da criança resulta na produção de neurose; em contrapartida, faz uma aposta no desvio dos objetivos originais de tais impulsos pelo processo de sublimação. Sobre isso, chega a afirmar que “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” (FREUD, S. 1913, p. 191).

Ainda sobre a sublimação como mecanismo de deslocamento pulsional, Freud (1908) também fala sobre isso em *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*. Neste trabalho, aparece também o antagonismo entre civilização e vida pulsional - tema consideravelmente elaborado em 1930, em *O mal-estar na civilização*, onde Freud toca nos efeitos nocivos ao psiquismo da alta repressão sexual de culturas ditas civilizadas. A pulsão sexual, segundo Freud, “coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade” (FREUD, S. 1908, p. 174); tal capacidade de desvio quanto à finalidade da pulsão, é chamada de sublimação.

Notamos que Freud não hesitou em depositar esperanças de uma educação para “as gerações vindouras” – educação essa que “apoiada” na sublimação mais do que na repressão, produziria um indivíduo “civilizado e útil para a sociedade” (FREUD, S. 1908, p.178).

Como vemos, uma das perspectivas freudianas sobre a educação traz uma relação entre o processo educativo e a contenção pulsional. Dando um sentido mais genérico à educação, a renúncia pulsional seria um dos ingredientes primordiais para a entrada do homem na cultura, abrindo caminhos para o processo civilizatório, apoiando-se no mecanismo de sublimação.

Partindo da premissa freudiana de que a civilização deve sua condição de existência às renúncias pulsionais, a escola estaria no rol de instituições cujo ofício seria de promover a manutenção do estágio civilizatório, à medida que contém as pulsões do sujeito. Como sustentáculo dessa operação estariam a sublimação e a identificação dos educandos em relação ao Ideal de Eu que os educadores representam. Isso nos permite afirmar com Rahme (2012), que

inúmeros procedimentos relacionados ao ato de ensinar teriam como objetivo despertar na criança o controle de suas pulsões, medida necessária tanto para o ato de aprender, quanto para o de conviver na coletividade e que marcaria, por sua vez, o percurso desse sujeito na cultura (RAHME, M. 2012).

Em 1925, Freud salienta a fundamental importância da diferenciação entre os processos educativos e psicanalíticos; a educação, afinal, não poderia ser tomada no sentido de buscar minimizar as neuroses. Vemos fragilizada a possibilidade de uma pedagogia profilática. Professor e psicanalista possuem funções distintas.

O trabalho da educação é algo *sui generis*: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela (...). A possibilidade de influência analítica repousa em condições bastante definidas, que podem ser resumidas sob a expressão 'situação analítica'; ela exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma atitude específica para com o analista. (Freud, 1925, p. 308).

Notamos, a partir dessas importantes colocações, que Freud passa a considerar a psicanálise como uma experiência que venha a contribuir com o ato educativo no sentido de trabalhar as questões do adulto frente à criança.

Não se trata de uma *pedagogia psicanalítica*, termo que Lajonquière (2006) adverte referir-se a uma interpretação equivocada sobre as expectativas de Freud; segundo o autor, Freud estaria referindo-se a uma pedagogia que pudesse ser esclarecida pela psicanálise. O que seria possível a partir de um trabalho de análise dos adultos, por exemplo, possibilitando, assim, por meio do reencontro do adulto com seu infantil, uma relação mais saudável com a criança que se pretende educar.

Tais considerações de Freud apontam para a experiência analítica do próprio educador; ou seja, a fim de minimizar os efeitos possivelmente devastadores da relação entre professor e aluno, Freud acredita que a experiência de análise do professor o ajudaria diante dos impasses de sua profissão impossível.

Sobre isso, vale ressaltar a pertinência freudiana acerca da constituição psíquica em sua tese sobre a sexualidade, que é infantil. “A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou estádios através dos quais a criança chega à maturidade” (FREUD, S. 1925, p. 307).

Os ideais norteiam a história da humanidade; à medida que constituem o psiquismo humano, também são o horizonte sobre o qual miramos para realizar um percurso rumo ao

imaginado. Sem ideais, talvez a humanidade não tivesse conquistado muito do que hoje temos - como as próteses tecnológicas que o homem constrói para buscar atingir sua semelhança a Deus, ideal de onipotência (FREUD, S. 1930, p. 44 - 45).

Ao abordar possíveis desdobramentos do campo psicanalítico, Freud parece esboçar um ideal de educação; no texto da Conferência XXXIV: *Explicações, aplicações e orientações*, Freud (1933) afirma haver um “ponto ótimo” para se suprimir as pulsões infantis sem grande efeitos de repressão e neurose - um modo de educar “que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (FREUD, S. 1933, p.147). Freud sabia que as pulsões não são passíveis de educação, pois são, por natureza, imperativas à satisfação; portanto, não seria no sentido quantitativo esse trabalho da educação sobre as pulsões infantis.

se ela (educação) descobrir o ponto ótimo e executar suas tarefas de maneira ideal, ela pode esperar eliminar um dos fatores da etiologia do adoecer - a influência dos traumas acidentais da infância. Ela não pode, em caso nenhum, suprimir o outro fator - o poder de uma constituição instintual rebelde. Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador - como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade -, haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente (FREUD, S. 1933, p.147-148).

A fim de diminuir os danos repressivos do processo, Freud refere-se expressamente que “a análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças” (FREUD, S. 1933, p.148); desta forma o adulto se reencontra com a educação que recebeu, e, ao revisitar sua infância, redimensiona psiquicamente o lugar da criança quando em processo de educação. Além disso, Freud também sugere que as interferências do amor de transferência devem entrar na equação deste processo de modo a favorecê-lo. Como vemos, Freud refere-se a uma posição do educador frente às pulsões infantis, admitindo a psicanálise no campo educacional.

O ponto ótimo do qual se refere Freud, indica-nos um certo ideal de educação que seja atravessada pela psicanálise. Diante do atual contexto da educação brasileira, onde as escolas estão encarregadas de proporcionarem uma educação integral, regulamentadas por normativas que reconhecem a demanda de trabalhar as questões inter-relacionais do aluno, entendemos que isso não seja possível sem a admissão do sujeito do inconsciente.

Das indicações fornecidas pelo MEC para o estudo da educação socioemocional, salientamos a pertinência da demanda, no entanto, somos pouco otimistas quanto à positivação da prática educativa pela via do fortalecimento do *eu*.

Ao longo da obra freudiana, pudemos levantar algumas passagens onde ele menciona a educação tanto na sua relação com o processo civilizatório, como também vislumbrando uma articulação possível com a psicanálise. Por um lado, é possível notar em Freud passagens entusiásticas dessa articulação; por outro lado, faz-se presente seus questionamentos de se tomar a psicanálise como normativa ou prescrição quanto ao desenvolvimento da infância, por exemplo.

De qualquer forma, nosso interesse não se centra na psicanálise enquanto guia prático ou teórico para se aplicar à educação - o que seria uma pretensão em nada articulada com as premissas da psicanálise. Da psicanálise nos atrai a disponibilidade para o atravessamento do impossível educativo, do questionamento acerca de tendências normativas que silenciam o sujeito, e, principalmente, da sustentação de um lugar para o sujeito na instituição escolar.

Como vimos anteriormente na introdução deste trabalho, Freud (1930) chamou-nos a atenção, em *O Mal-estar na civilização*, para a pulsão de morte como algo que atravessa e ultrapassa o sujeito. As relações humanas são permeadas pela agressividade pois ela constitui, em alguma instância, o sujeito da linguagem. Ressaltamos, ainda, os sintomas - estruturados como linguagem - como um possível articulador entre o sujeito do inconsciente e o processo de civilização.

Ao tomar as demandas educativas do século XXI, nos termos do documento normativo que está em vigor no Brasil, a BNCC, salientamos seus objetivos acerca da educação integral. Apostamos, para tanto, na psicanálise para pensar a posição do sujeito frente a essas demandas que se apresentam nas normativas educacionais - especificamente quanto ao *desenvolvimento das competências socioemocionais*.

Por constituição, o sujeito da linguagem é pulsional marcado pelo Outro, o que nos impede depositar sobre ele esperanças de um trabalho que tenha como eixo central o *eu autônomo*. O homem não é senhor de sua própria casa; embora guiado pelo ideal, que é também estruturado pelo registro imaginário, o *eu* não tem autonomia suficiente para responsabilizar-se pelo desenvolvimento de competências sociais. Afinal, o sujeito constitui-se num enodamento que se dá entre imaginário, simbólico e real - como veremos ao longo deste trabalho.

Talvez a maior contribuição de Freud à educação tenha sido evidenciar o mal-estar enquanto inerente ao homem na civilização, trazendo à tona a dimensão da falta estrutural

que nos constitui, da castração que nos atravessa. Embora sejamos regidos pelo princípio do prazer, e por isso buscamos, incessantemente, quotas de satisfação, estamos submetidos a um princípio cujo cumprimento ideal é impossível, incompleto. Como consequência de um princípio de prazer cuja ordem não pode ser cumprida, o sujeito responde a isso, à sua maneira de posicionar-se no mundo.

Na parte seguinte desta dissertação, dedicamo-nos a fundamentar a psicanálise e educação como campo de estudo, e buscamos pontuar as possíveis interfaces entre dois impossíveis - psicanalisar e educar.

3.2. Psicanálise e Educação

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância (FREUD, S. 1913, p.190).

“A Psicanálise e Educação não é a psicanálise, nem tampouco é a educação” (PEREIRA, M. 2017, p. 10), mas sim, compreende um campo de estudo que, de saída, distancia-se de qualquer outro que negligencie o inconsciente enquanto conceito fundamental e operativo. Acreditamos que a psicanálise em educação vise à sustentação de uma posição ética avessa ao trabalho educativo que exclua de sua cena o sujeito do inconsciente. A partir da década de 1980 no Brasil, a Psicanálise e Educação

passou a se interessar menos pelas ortopedias de descrições lineares, individualizantes e quase instrumentais acerca das fases de desenvolvimento da libido e do complexo de Édipo, e a buscar mais abertamente o entendimento das vicissitudes do “isso”, do desejo, da pulsão, do mal-estar e do sintoma no âmbito educacional (PEREIRA, M. 2017, p. 10).

A Psicanálise e Educação ocupa-se de pensar sobre aquilo que escapa ao ideal educativo. Diante da demanda de incluir no currículo escolar o que sempre atravessou o processo de escolarização enquanto fracasso (referimo-nos aqui ao fracasso das relações interpessoais tanto quando o fracasso na aprendizagem), apostamos na circulação da palavra para promover a resignificação dos lugares subjetivos de cada um no espaço escolar. Apostamos, ainda, na importância de admitir o fracasso enquanto parte do processo educativo.

Para além da perspectiva desenvolvimentista, a constituição do sujeito; para além do organismo, um corpo pulsional. Mais do que vislumbrar um ideal de sucesso, defrontar-se com o gozo presente no fracasso. Do registro imaginário, admitir o enodamento dele com o simbólico e com o real. Nossa aposta, afinal, é que a psicanálise opere no campo educacional de modo a apontar para outras vias de saber e dar outros lugares para o sujeito da aprendizagem tal como pretendido na educação integral. É, ainda, pensar um lugar para trabalhar o fracasso na escolarização.

Tomar a educação na sua articulação com a psicanálise é um desafio que foi pouco aprofundado por Freud – que esteve, de fato, inteiramente dedicado à inscrição e transmissão

da psicanálise; sabemos que não é possível derivar daí alguma pedagogia. No entanto, o próprio Freud teria vislumbrado projetos de extensão da psicanálise a outros campos de conhecimento, como o da educação.

Alguns pesquisadores (LAJONQUIÈRE, 2006; VOLTOLINI, 2011; PEREIRA, 2008, 2017) partem de *O mal-estar na civilização* para pensar, à luz da psicanálise, as questões que o campo da educação apresenta. Tomando o mesmo ponto de partida, observamos que existe, para Freud, uma tensão estrutural entre indivíduo e cultura. Esse ofício delicado e preciso, o de mediação entre indivíduo e civilização, entre família e sociedade, entre privado e público, é o que chamamos trabalho educativo, e está a serviço da civilização.

Vale salientar que, ao abordar o ofício de educar, referimo-nos ao trabalho educativo que está para todos no laço social, e que, portanto, ocupa uma função e um lugar na economia psíquica do sujeito. Para além da educação enquanto instrução ou formação acadêmica, tomamos como educar a transmissão de um legado, a inscrição de algo novo na constituição psíquica do sujeito e sua posição subjetiva enquanto indivíduo na cultura.

Diferente de pensar numa pedagogia psicanalítica, algo que não existe de fato, Voltolini argumenta que “a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre exclusivo sobre a educação” (VOLTOLINI, R. 2011, p.10). Isso também nos permite dizer, com Voltolini, que a psicanálise frente à educação,

nos fala, antes, sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. Fala também sobre o incerto caminho do sujeito ao longo de sua educação e dos riscos de naufrágio nessa viagem (VOLTOLINI, R. 2011, p.11).

Ao nos aventurarmos no ofício educativo, Voltolini (2011) nos convida a diferenciar educação e pedagogia. Da mesma forma, é imprescindível fazer a distinção entre ensino e transmissão, conhecimento e saber, bem como distinguir os termos infância e infantil.

No seu amplo sentido, educação diz respeito a um campo, um fato cultural, um fator civilizatório. A expressão do senso comum “Educação vem de berço” nos leva ao entendimento claro - para não dizer óbvio - que educar não prescinde, exclusivamente, de uma instituição escolar. Não é incomum, durante um conselho de classe, ouvir relatos como: “Pedro não tem um pingão de educação, não respeita nada nem ninguém na escola”. Em última instância, educar diz respeito ao estar sujeito às leis simbólicas que regem a inscrição do sujeito no laço social, o que não estaria necessariamente vinculado à educação escolar.

A pedagogia, por sua vez, é a formalização do escolar, a institucionalização do processo educativo; pedagogia é a ciência cujo objeto de estudo é a educação formal. Ciência da educação *pré*-ocupa-se de buscar e definir a melhor maneira de ensinar e aprender – usando-se, para isso, de outras tantas fontes de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a filosofia. A pedagogia busca na psicologia, por exemplo, como a criança funciona e como o professor deve se portar frente a essa criança - o que, certamente, não é o que a psicanálise tem de melhor a dizer. Se por um lado a pedagogia busca, de alguma maneira, mecanismos de controle sobre o processo educativo, a psicanálise vem operar justamente no avesso disso, apontando para onde o ato educativo não pode controlar, aquilo que escapa a qualquer tentativa de controle.

Como vimos anteriormente, da maneira como é apresentada a proposta de aprendizagem escolar o desenvolvimento das chamadas *competências socioemocionais*, a BNCC parece supor direta relação entre uma prática ideal de ensinar e o sucesso de aprender; ou, ainda, uma certa autonomia do *eu consciente*. Com isso, não parece considerar que, para além do *eu*, está o sujeito do inconsciente e sua posição subjetiva no laço social.

O programa norte americano SEL (*Social Emotional Learning*) desenvolvido pela CASEL¹⁶, é um dos que aparecem como indicações de materiais de estudo sugeridos pelo MEC; nota-se, como apresentado no capítulo anterior, que baseiam-se em pesquisas norte-americanas que partem do princípio da autonomia do *eu consciente* num processo de aprendizagem.

Tratar e avaliar uma *competência socioemocional* não nos parece simples; o contrário: vimos que se trata de um constructo complexo, que abarca em si outros conceitos, e deriva de uma série de teorias de inteligências. Mais do que isso, parecem localizar o *eu* como única via de acesso à aprendizagem.

No artigo intitulado “*Contribuições dos estudos da infância para a compreensão da criança*”, Gouvêa (2017) cita a publicação de uma obra que propõe compilar uma “síntese do campo dos estudos da infância” (GOUVÊA, M. 2017, p. 50). Segundo a autora, *The Palgrave handbook of childhood studies* foi publicado em 2011, e embora apresente uma proposta interdisciplinar – trazendo contribuições da antropologia, educação, mídia, psicologia, filosofia e sociologia – “salta aos olhos uma ausência.”

¹⁶ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>; último acesso em 01/02/2020.

Num livro que se apresenta como uma grande síntese sobre a infância, “o saber psicanalítico não constitui referência de análise em nenhum dos capítulos (...), mesmo ao tratar de temas como construção de gênero, corporeidade ou família” (GOUVÊA, M. 2017, p.50). Dito isso, pode-se pensar o lugar da psicanálise no discurso científico – o que merece ser objeto de estudo para nossas pesquisas posteriores – ou, ainda, articular a psicanálise à infância por meio do campo da educação, o que julgamos mais prudente neste espaço.

Da visão psicologizante sobre o aluno, cabe citar o caso de uma aluna cuja instituição buscou, a (quase) todo custo, civilizar. Uma garota cujas heranças simbólicas ultrapassaram a barreira do ideal escolar: moradora de uma comunidade, filha de um rapaz presidiário que cumpria pena por roubo, deixada pela mãe aos cuidados da avó paterna, Biana não estabeleceu relações afetivas com ninguém na escola e tinha compulsão por roubar.

A posição subjetiva desta criança na escola era de alguém a quem todos pareciam dever algo. Inúmeras foram as investidas dos educadores na tentativa de uma educação pela via consciente, de se imprimir valores éticos e morais em suas atitudes. As práticas de empatia, buscando movimentos de “colocar-se no lugar do outro” como princípio da “consciência social” - que compõe uma das cinco competências socioemocionais que devem ser ensinadas na escola - foram exaustivamente trabalhadas ao longo dos três anos que acompanhei sua experiência escolar.

Para o atendimento de casos específicos, de pacientes demasiadamente “desamparados e incapazes de uma vida comum” (FREUD, S. 1919 [1918], p. 178), Freud chega a sugerir uma aproximação entre a posição do analista e a posição de um mestre ou mentor, onde se combinaria “a influência analítica com a educativa” (FREUD, S. 1919 [1918], p. 178). Isso, no entanto, requer precioso cuidado, pois o que está em jogo na análise é o desejo do analisante, e não os ideais do analista. No caso da menina Biana, talvez tenha nos faltado um esvaziamento dos ideais que circularam naquela relação.

No mesmo artigo supracitado, Freud critica a psicanálise que se isola das questões político-econômico-sociais que atravessam o sujeito. Lamenta que a psicanálise ainda não tivesse um alcance muito vasto, mas que diante da “enorme quantidade de miséria neurótica que existe no mundo”, vislumbrou um futuro onde “a consciência da sociedade despertará” e tornará possível que a psicanálise atinja as mais variadas classes sociais. No entanto, sinaliza que é preciso “buscar formas mais simples e mais facilmente inteligíveis de expressar as nossas doutrinas teóricas” (FREUD, S. 1919 [1918], p. 180 - 181).

De qualquer forma, ficaram algumas questões sobre o caso de Biana: como lidar com uma criança e com uma família que não respondem ao ato educativo na sua investida moral, do certo e do errado? Como sustentar o ensinamento da empatia ou mesmo da resiliência num caso como este, em que parece haver um comprometimento da estruturação simbólica na criança? Acionou-se, ao longo desses três anos de escolaridade, a tia “bem-sucedida”, a assistência social, a psicologia, já que a escola não estava dando conta. Essas alternativas acionadas tampouco foram suficientes para dar um encaminhamento que de fato surtisse efeito.

É comum ouvir que a criança é o futuro da nação. Arendt (*apud* SANTIAGO, A. 2015) afirma que a criança é a emergência do novo a partir da sua representação do presente; com isso, a criança tende a ser vista de uma perspectiva que lhe imprime marcas culturais carregadas de utopias específicas. À medida em que incorporam inovações de sua contemporaneidade, também inspiram angústia e inquietações aos adultos dessa mesma atualidade. A partir desta questão, Santiago observa que

é por meio desse fenômeno de identificação com o tempo presente que, na percepção dos adultos, as ameaças contemporâneas vão integrar a personalidade de crianças e adolescentes. Para os mais velhos, as novas gerações são sempre ameaçadoras, pois ‘do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos’ (SANTIAGO, A. 2015, p.21-21).

Somado a isso, parece haver a dificuldade do adulto em lidar com o infantil da criança, como se isso dissesse respeito a algo desconhecido e ameaçador. O efeito, em última instância, é o da não escuta dessas crianças; mais do que isso, além de não serem ouvidas, as crianças são apenas faladas a partir de uma suposição construída pela fantasia do adulto / educador. Em geral, é isso que norteia o saber sobre a criança numa escola. Dito isso, salientamos a importância de proporcionar a escuta da criança, a fim de minimizar os efeitos fantasmagóricos desse (des)encontro entre adulto e criança.

“Mara não quer nada com as letras; não aprende a ler porque é preguiçosa”. E quando se orienta a investigar as questões de aprendizagem dessa criança por meio de um diagnóstico pedagógico, a professora volta reafirmando a mesma ideia: “pra você ver, ela prefere colar do amigo do lado, assim não precisa pensar. Ela é preguiçosa, e não quer aprender a ler”. Com isso resiste a questão: para onde está deslocado o querer saber desta aluna? Que outras coisas agora lhe chamam atenção para fazer suas leituras? Mais do que isso, o que do olhar da professora insiste em usar a mesma lente a cada mirada sobre esta criança?

Retomando a citação da epígrafe desta parte do trabalho, Freud (1913), sobre a relação do adulto com o infantil, afirma:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância (FREUD, S. 1913, p.190).

Ao se propor a ensinar, o educador coloca em cena seus fantasmas, seus ideais, seus traços identificatórios; tudo isso está em jogo no processo de ensino e aprendizagem, atravessado pelas relações entre professor-aluno. Muito além do que preconizam seus objetivos pedagógicos, as marcas do adulto também são transmitidas para a criança - o que pode tanto ser um facilitador quanto um grande dificultador desse processo.

No caso da professora que, a princípio, só pode dizer que a aluna não queria aprender, por exemplo, foi possível oferecer questões para que pudesse refletir sobre o campo subjetivo entre elas. São, afinal, duas mulheres negras; a menina, adotada por uma família abastada, “tem tudo do bom e do melhor” segundo a professora, também negra, que “lutou muito para conseguir graduar” e hoje conta com orgulho ser “a primeira profissional formada na família”.

Para aquela professora, negar o conhecimento parece algo difícil de conceber; difícil ver alguém com quem se identifica na própria historicidade “não valorizar tudo que tem”. Colocar em palavras questões que pareciam marcar as identificações entre ela e a aluna - ainda que pelo avesso por conta do aparente desinteresse pelo aprender - foi produzindo efeitos naquela relação, podendo dar lugar a outras “impressões” sobre a criança.

Mara, afinal, costumava direcionar seus questionamentos para além da sala de aula. Desviando o foco proposto pela professora que apresentava à turma a leitura das letras do alfabeto, Mara buscava “entender” sobre sua origem, a diferença da cor da sua pele e do tipo de cabelo em relação aos seus pais adotivos.

Esta experiência também nos permite salientar a tensão existente entre conhecimento e saber. Mara não parecia estar interessada no conhecimento da letras, números e afins. Os mistérios que envolviam a sua história de vida, a sua origem, o seu lugar naquela família, ocupavam a linha de frente dos seus pensamentos e curiosidades. Mais do que aquelas informações que permitiriam à Mara ler o mundo das letras, o que a intrigava era ler a diferença da pele, do cabelo, do seu nascimento ter acontecido por outra barriga.

Sempre que se envolvia em conflitos, Mara buscava a mediação do adulto na relação com os pais; além disso, era comum apontar para suas diferenças em relação aos pais e amigos quanto à cor da sua pele, ao cacheado dos seus cabelos. Havia, para essa criança, algo para além do conhecimento para onde estava direcionada sua curiosidade, seu desejo de saber, a busca pela sua verdade.

A psicanálise interroga-se a respeito do saber sobre o inconsciente. Afinal, “existe um saber que diz: *Há em algum lugar uma verdade que não se sabe*, e é ela que se articula no nível do inconsciente. É aí que devemos encontrar a verdade sobre o saber” (LACAN, J. 1969, p. 195).

Lacan afirma que nem mesmo o saber se constitui; que “é invenção dos pedagogos, o saber” (LACAN, J. 1969, p. 198). Quando tratamos do saber do inconsciente, não é sobre algo que se aprende pelo simples fato de ter sido ensinado, mas “*é sempre algo que se produz como um clarão*” (idem, p. 198).

Não se trata de negar que há tantas coisas que de fato sabemos fazer - como tocar um instrumento ou dirigir uma motocicleta, por exemplo. A questão problemática apontada por Lacan está na desconexão intrínseca entre o ato de ensinar e a suposta aprendizagem consequente desse ato. Para aprender, é necessário que o sujeito a quem se apresenta o objeto de conhecimento re-signifique o que está sendo oferecido. Muitas vezes, aquilo do qual nos propomos a ensinar não quer dizer nada para os alunos num primeiro momento; “e então vem um momento em que vocês (alunos) se libertam, e de repente aquilo quer dizer alguma coisa, e é assim desde a origem” (LACAN, J. 1969, p. 198).

Só se aprende aquilo que para o sujeito faz sentido aprender; o saber do inconsciente, que “como saber perdido, está na origem do que aparece como desejo” (idem, p. 197), afinal, se produz a alto custo - falamos aqui de uma economia psíquica - do trabalho que só a busca pela verdade do sujeito abre caminhos.

Outra questão que a prática da orientação educacional nos permite apontar, é a notável demanda dos pais por um nome que represente uma questão que um filho apresenta. Junto disso, mas não de modo aleatório, preenchem o discurso parental sobre a criança, palavras que parecem dar sentido a tal questão.

Tobias, por exemplo, é um menino de 6 anos que passou pelo 1º ano do Ensino Fundamental sendo bastante citado pelos professores por conta da sua *grande agitação, falta de organização, falta de limites no trato com o outro*. Nos atendimentos à família, a criança é falada como o *irmão mais novo* que, *muito diferente do mais velho (organizado, concentrado, respeitoso, um verdadeiro lord inglês)*, é falado como um “aloprado”, um “porcalhão”, um

“sem noção”. Ali, são relatados diversos episódios que consistem em presentificar os insistentes atos de um menino que “fala tudo sem pensar”, “derruba tudo sem o menor cuidado”, “não está nem aí pra nada”.

Tais palavras parecem de fato significar / representar um sujeito; foram termos e exemplos repetidos no discurso dos pais de Tobias a respeito dele. Embora tenha sido possível devolver a eles, em palavras, as marcas da criança salientadas no discurso dos pais sobre o filho, chamou-nos a atenção a pergunta insistente nos atendimentos: “você acha que o Tobias tem algum distúrbio? Um TDAH, ou algo assim?”

Isso nos faz questão: até que ponto as questões de uma criança não estariam sendo produzidas pela cadeia significante que a representa em seu processo de subjetivação? Ou, ainda: estaria a posição subjetiva dada à criança pelo discurso parental, sendo justificada, inclusive, pela tentativa de enquadrar tal posição num distúrbio, numa classificação, num nome?

Sabemos, afinal, que há uma disponibilidade considerável de transtornos e patologias que, “fabricados pelos efeitos do discurso da ciência, também são ofertados como identificação - inscrevem-se no ponto em que uma falha do saber interroga fenômenos associados ao fracasso escolar” (SANTIAGO, A. 2015, p. 26).

O exercício da orientação educacional traz casos que nos fazem inferir que estamos diante de uma tendência psicologizante de certos posicionamentos subjetivos que se anunciam no ambiente escolar. Tendência essa que centraliza no indivíduo / no *eu*, o problema. A escuta é oferecida, os apontamentos são realizados, as demandas são transformadas em questões, mas ainda assim, há uma busca por um nome para chamar de seu na representação de alguma questão que insiste no sujeito.

Nos parece que essa busca pode estar cumprindo uma função de justificar alguma inadaptabilidade do *eu* ao meio externo. Assim, coloca-se uma das principais demandas do orientador educacional: orientar as famílias sobre o que fazer para erradicar as queixas que trazem sobre os filhos - o que, muitas vezes, implica em desconstruir um pensamento psicologizante, incluindo as funções parentais e sociais no discurso que trazem.

Salientamos, ainda, a posição social da infância - seja no âmbito jurídico que a cerceia em leis, seja pelo discurso científico que imprime leis de desenvolvimento e aprendizagem, seja pelo interesse do mercado que a tem como consumidor em potencial - o que resulta à criança um lugar público na sociedade em contraposição ao lugar do adulto na atualidade que, “diante da criança pública, caracterizada por seus direitos, encontra-se o adulto privado, caracterizado por seus deveres” (VOLTOLINI, R. 2016, p. 8).

Sobre isso, vale citar o trabalho publicado pela rede RUEPSY (Rede universitária de pesquisa em Psicanálise, infância e educação) que nos convida a refletir “sobre o status atual do laço (impossível) adulto-criança” (VOLTOLINI, R. 2016, p. 9). No livro intitulado *Criança pública, adulto privado*, os autores lançam um olhar rigoroso às questões próprias da atualidade para tratar das relações adulto-criança.

Nessa perspectiva, são inúmeros os casos de alunos que apresentam nítida resistência às regras de convivência na escola. Ao que nos parece, de modo geral, a criança vem ganhando uma posição igualitária em relação ao adulto, onde “mestres e discípulos são vistos como semelhantes, irmanados quase na mesma condição” (PEREIRA, M. 2008, p. 166). Como efeitos, vemos aumentar a fratura da autoridade dos pais e professores na atualidade, bem como o desamparo de crianças que parecem estar à deriva de uma estruturação psíquica que lhe dê contornos e limites na relação com o outro.

Muitos são os casos que se destacam na escola a partir de questões do sujeito no seu processo de simbolização, que culmina na castração. Fabiano, por exemplo, não apresentou nenhuma dificuldade no processo de aprendizagem, mas sua relação com o outro tende a ser complicada pelo seu posicionamento intransigente; procura, a todo custo, fazer valer a sua vontade, sendo, por isso, considerado por muitos professores como um potencial aluno *TOD* - transtorno opositivo desafiador.

Nos momentos de escuta dos professores sobre os alunos daquela turma, Fabiano lidera quanto às preocupações quanto à “falta de limites” do aluno; isso nos remete à questão mesma da castração, sobre o que Lajonquière (2013) afirma que “adultos ensinam sem saber também ‘algo a mais’ - a castração - e, dessa forma, a perseguida equivalência pedagógica entre o ensinar e o aprender não é mais que uma ilusão” (LAJONQUIÈRE, L. 2013, p.45). Em última instância, se a castração está para todos, e isso coloca a todos nós, humanos, numa condição de deparar-se com o impossível.

Afirma Lacan que “a castração está em toda parte na obra de Freud, como o complexo de Édipo”, embora não tenha explicitamente aparecido “o sentido preciso, a incidência analítica precisa desse temor, ou dessa ameaça, dessa instância ou desse momento dramático” que é a castração (LACAN. 1957, p. 220-221).

Sendo a escola um recorte do social, palco de importantes questões da atualidade de cada cultura, nos deparamos cotidianamente com os efeitos da relação entre o adulto e a criança. Se o orientador educacional é aquele que também toca na relação do adulto (seja ele o professor ou os pais dos alunos) no exercício do seu ofício educativo, de que maneira este

educador pode atuar frente às questões inerentes ao processo educativo, senão posicionado em certo discurso?

Como dito anteriormente nesta dissertação, as propostas impostas pelas normativas educacionais brasileiras, nos parecem pautadas na responsabilização do indivíduo pelo viés psicologizante, portanto não incluem o sujeito do inconsciente, faltoso por constituição. Assim, tais propostas tanto descartam o inconsciente como saber como exigem do *eu* um “saber-fazer” autônomo.

Se tomarmos como referência a BNCC, a relação do professor com seu papel de educador, bem como a relação do aluno com o que se possa aprender na escola, nos parecem ser norteadas por ideais que tendem a excluir a dimensão do real que insiste em se inscrever, buscando tamponar a evidência do mal-estar - no sujeito, nas relações, na instituição escolar. O lugar que a educação parece ocupar no imaginário da atualidade merece um encaminhamento teórico que ultrapasse as fronteiras do espelho e atravesse a trindade infernal - do enodamento entre real, simbólico e imaginário de se haver com a castração. Para além dos ideais - necessários e constitutivos do sujeito - resta-nos pensar a maneira com que eles atravessam o ato educativo, ao passo que o norteam.

3.3. O ofício do Orientador Educacional

O artigo 10 da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, diz: “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade”. Já em 1973, no Decreto nº72.846, que regulamenta a profissão do Orientador Educacional, observamos logo no Art. 1º: constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Em convergência com a tendência pedagógica tecnicista daquele período histórico, verificamos o ensino escolar em sua função explicitamente preparatória para o mercado profissional entre 1971 e 1973, confirmando uma intencionalidade de caráter psicológico ao trabalho, num viés individualizado, centrada no trabalho com o aluno - que ficou evidente no Decreto - Lei nº 72.846/73.

O orientador educacional, em conformidade com o Regime Militar brasileiro – no período em que houve a fragmentação das funções escolares – o OE ocupava-se do aluno de um lado, e o coordenador pedagógico controlava o professor de outro, ou seja, cada um na sua função, como se a relação desse todo pudesse de fato ser segmentada.

De acordo com Grinspun (2011), importante referência teórica da orientação educacional brasileira, os anos 1980 foram marcados por importantes estruturas teórico-práticas para o orientador educacional no Brasil. O OE passou a “trabalhar com o aluno como um sujeito histórico, crítico e social”, de modo a transcender o papel do educador para além dos muros da escola e do mercado de trabalho (GRINSPUN, M. 2011, p. 31).

Após longa década de críticas, discussões e reestruturações acerca do trabalho do OE nos anos 1980, junto com o processo de redemocratização política do país, evidencia-se o que ficou caracterizado como o *período questionador* do ofício do orientador educacional. Atualmente, segundo a lógica da democratização do ensino e da gestão escolar, preconiza-se um trabalho pedagógico em regime de colaboração entre os educadores de uma instituição.

Em sua origem, o orientador educacional era um profissional cuja formação se dava por uma das habilitações do curso superior de pedagogia. Apesar de toda reestruturação teórico-prática da profissão, em 1996 a Lei nº 9.394/96 não mais determina a obrigatoriedade deste profissional na escola.

A LDB também promove a unificação da “formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” devendo então ocorrer todas centralizadas no curso de Pedagogia (GRINSPUN, M. 2011, p. 155).

A função do orientador educacional vem sendo, nas últimas décadas, idealizada como a de um grande parceiro da escola - que atua tanto na viabilização do seu projeto educativo norteado pelos ideais do seu PPP (Projeto Político Pedagógico), quanto na formação educativa do aluno. A atuação deste profissional, vista sob o contexto atual da sociedade brasileira, conta com desafios que vão além da formação cidadã; preconiza-se, afinal, que a formação aluno na contemporaneidade seja contemplada num sentido integral.

As normativas empregadas na BNCC no tangente ao *desenvolvimento das competências socioemocionais* alinham-se ao ofício do orientador educacional à medida que este profissional se ocupa, por definição, do processo educativo do aluno para além do aspecto pedagógico, mas no seu aspecto integral.

Notamos, porém, que o viés que se apresenta como educação integral sinalizado na BNCC, esteja limitado às paredes de uma prática normativa que, em tese, resultam no desenvolvimento de um *eu autônomo*, competente e capaz. Acreditamos, porém, que não se pode deixar de inserir no contexto educacional que o *eu* é uma instância psíquica dialeticamente articulada a outras, o que nos permite considerá-lo *autônomo*.

Embora existam estudos que concentrem seu objeto de estudo no *eu autônomo*, o educador orientado pela psicanálise pode levantar evidências de que as intenções educativas dirigidas a um aluno, em sua considerável maioria dos casos, desvia-se do ideal esperado. Isso se deve ao fato de que o *eu* não opera isoladamente no sujeito. Para além das aprendizagens conscientes, as escolhas transformadas em atos do sujeito não são guiadas de modo a poder ser assegurado por um padrão de comportamento.

Em *O eu e o isso*, Freud (1923) adverte das relações complicadas entre o *eu* e as outras duas instâncias. Ao buscar contemplar parte do *isso* recalcado esforçando-se por substituir suas tendências ao princípio do prazer ao princípio de realidade, o *eu* “em sua relação com o *isso*, é como um cavaleiro que tem de manter controlada a força superior do cavalo, com a diferença de que o cavaleiro tenta fazê-lo com a sua própria força, enquanto o *eu* utiliza forças tomadas de empréstimo” (FREUD, S. 1923, p. 39). Muitas vezes, para não perder o cavalo, o cavaleiro se vê compelido a sucumbir-se aos desejos do cavalo. O *eu*, afinal, tem grande porção inconsciente.

No artigo *O inconsciente*, Freud (1915) já indica que o *eu* possui parte inconsciente do psiquismo; incluir na economia psíquica o peso da pulsão de morte e dos processos de identificação, forçou a revisão teórica da psicanálise, culminando na estruturação de uma segunda tópica do aparelho psíquico.

Freud apresenta três aspectos fundamentais da instância do *eu*, que são: referente ao sistema perceptivo *Pcpt.-Cs.*, Freud fala do *eu* enquanto núcleo receptor do mundo exterior (FREUD, S. 1923, p. 38); com relação ao *isso*, o *eu* tem a função de se adaptar frente às exigências pulsionais (idem, p. 38); e uma terceira complicação, que fala do resíduo do processo de identificação que se constitui na infância na formação do Ideal de eu, que passa então à estreita relação do *eu* com o *supereu* (idem, p. 47).

Com isso, voltamos a afirmar que o *eu* não conta com a autonomia suposta pelos ideais educativos. O sujeito integral não se limita a colocar-se no lugar do outro porque o professor o ensina a fazê-lo, aprendendo a ter empatia, por exemplo. A *empatia*, como sabemos, não é um sentimento, mas algo que pode ser produzido, construído no processo educativo. No entanto, embora o trabalho de educar uma criança na escola inclua a prática da empatia, essa prática não exclui o fracasso da produção de empatia. É muito comum ver alunos que não aprendem a ter atitudes de empatia. Pois a cada dia, uma nova situação dá ao aluno uma possibilidade para que ele (enfim) tenha empatia, mas o que se repete é a hostilidade, a agressividade, enfim, a impossibilidade do sujeito “se colocar no lugar do outro”.

Para Grinspun (2008), o que acontece na escola é reprodução do que se dá na sociedade e, de alguma forma, “o cotidiano escolar vai se igualando ao que ocorre fora dela” (GRINSPUN, M. 2008). A autora salienta, desse cotidiano escolar, a sua *corporeidade*, a partir de três diferentes momentos: *momento externo* (remete às contingências da contemporaneidade, da sociedade e suas tramas político econômico sociais); *momento interno* (refere-se à dinâmica específica da escola, suas relações à nível institucional, seu clima); *momento pessoal* (diz respeito às questões subjetivas, à maneira pela qual ocorre a constituição psíquica inevitavelmente atravessada pelos outros dois momentos - não somente do aluno, mas de todos os sujeitos da escola).

O trabalho do orientador educacional é, afinal, acompanhar e mediar o aluno no seu aspecto integral ao longo de todo o processo de escolarização - devendo estar, para tanto, atento às questões pedagógicas, mas também afetivas, sociais e familiares. Em última instância, o SOE (Serviço de Orientação Educacional) é responsável por estabelecer a ligação entre todos os protagonistas da escola – o aluno, os professores, a família e a sociedade.

Existe, inegavelmente, uma demanda para trabalhar sobre as relações interpessoais na escola, que são conflituosas por natureza. O orientador educacional trabalha diretamente com os alunos, com os professores, com as famílias.

O que se espera de um OE hoje, é que ele seja um especialista em educação. Assim, faz-se mandatório tanto a formação continuada do profissional da educação da contemporaneidade, como também o mergulho nesta contemporaneidade, a análise contínua dos atravessamentos sociais, políticos, econômicos e simbólicos que se dão constantemente, a cada presente histórico. A contemporaneidade é, afinal, o tempo presente imbuído de transformações, e se não acompanhamos essas transformações, estaremos passíveis de sermos consumidos por elas.

É neste lugar, para além da educação formal/acadêmica, que o orientador educacional ocupa a instituição escolar. O orientador educacional cumpre a função de operar a favor do aspecto formativo dos alunos, por isso acompanha determinadas turmas (âmbito do coletivo) e alunos (âmbito do individual) ao longo de todo o seu percurso educativo.

O SOE, afinal, está designado a mediar as relações entre a família e a escola, assim como trabalhar no sentido de tornar melhor o convívio escolar com/dos “alunos-problema” – inserindo nessa nomenclatura alunos que, por alguma razão, fogem à figura idealizada de aluno e por isso são frequentemente falados pelos professores – ou com o fracassado escolar – alunos que também entram nos chamados “casos” que são acompanhados de maneira mais individualizada pela sua dificuldade de aprender.

Mais do que um gestor escolar, mais do que um orientador de aluno no sentido de garantir a sua subjetividade e formação integral, o orientador educacional é um profissional da educação, devendo estar, portanto, em total comprometimento com os atravessamentos que se dão na cultura, na história, no sujeito – sujeito cultural, sujeito histórico, sujeito singular. É, afinal, um profissional que trabalha / lida com toda a comunidade escolar.

O orientador educacional está na escola, em última instância, para identificar, acolher e apontar caminhos para os problemas emergentes das relações entre a instituição e os alunos, entre os professores e os alunos, entre as famílias e a instituição; enfim, cabe ao orientador educacional propor encaminhamentos às questões provenientes dessas relações.

A todo momento, o orientador educacional lida com os limites entre o privado das pulsões do sujeito / aluno e o público das regras escolares / sociais; entre o privado dos ideais dos educadores e o privado dos destinos pulsionais do aluno; entre o privado dos ideais familiares e o público das exigências institucionais. Em suma: um ofício impossível cujas demandas de trabalho são tanto evidentes quanto inesgotáveis.

É coerente afirmar que o OE atua *na* escola e *para* a escola. Muito mais do que educar, entende-se que a educação tenha como uma das principais funções a prática político-social - que inclui uma reflexão crítica e criteriosa dos atravessamentos da história e formação de culturas do país. Mais do que formar cidadãos, educar é, inclusive, um ato político - o que implica ao educador uma posição ética.

Ainda segundo Grinspun, influente teórica da orientação educacional, a ferramenta mais valiosa que um orientador educacional dispõe é o diálogo; por meio da oferta do diálogo com o aluno muitos caminhos se abrem: a fala revela o que não se sabe e o que se supõe saber sobre o aluno; é pela escuta que se acessa o que lhes motiva no campo do conhecimento, na relação com o saber. Neste contexto de aprendizagem, “se o aluno é o promotor da sua história, ouvi-lo não é nenhuma atitude de atendimento específico, mas sim, uma obrigação que se insere em uma medida educacional” (GRINSPUN, Mírian. 2008, p.157). Sobre isso, a autora completa:

O que se pretende na proposta em que o aluno é o sujeito da construção do conhecimento é possibilitar-lhe a resolver seus próprios problemas, dúvidas e indagações, sendo capaz de caminhar para a solução dos mesmos com as reflexões necessárias (GRINSPUN, M. 2008, p. 156).

Algo que talvez possa aproximar o trabalho do orientador educacional em relação ao trabalho do analista, seja a escuta seguida de resposta. Sabe-se que tanto no ato falho quanto no sintoma ou no sonho o sujeito aparece; afinal, as formações do inconsciente constituem-se numa estrutura linguageira, sob a forma de uma produção metafórica - ou seja, pela substituição de um significante por outro – de onde se dá a possibilidade interpretativa do analista. Ao orientador educacional não cabe a função de interpretar o que do sujeito possa aparecer, mas talvez caiba o ato de devolver-lhe os significantes dando ao sujeito possibilidades dele próprio fazer suas interpretações, convocando, em alguma instância, o sujeito a um trabalho psíquico.

Diferente do analista que parte do plano das demandas do sujeito visando um mais além para acessar os demônios do fundo do inferno: o desejo, o orientador educacional fica apenas no primeiro plano, recebendo e sendo convocado a dar encaminhamento - alguma resposta - às tantas demandas que se apresentam na escola por parte dos diversos sujeitos com que trabalha. Propomos, porém, que o orientador educacional atravessado pela psicanálise possa, não apenas encaminhar respostas frente às questões que se apresentam, mas fazer perguntas, proporcionar ao sujeito um movimento de se reconhecer e se implicar na questão que se apresenta.

A partir da queixa sobre um aluno que não esteja se adequando às regras de convivência ou ao tempo de aprendizagem, por exemplo, há um percurso de estudo de caso a se debruçar. E cabe ao orientador educacional trabalhar / operar sobre aquela queixa - que muitas vezes revela implicações da relação transferencial entre o aluno e o professor - bem como levantar hipóteses sobre o sintoma da criança na escola.

Tendo em vista as atribuições do OE, cabe a ele zelar pela garantia do cumprimento das normativas delineadas na BNCC sobre o *desenvolvimento das competências socioemocionais*. Na realidade, isso sempre configurou seu ofício, pois toma o aluno para além do cognitivo, mas em sua dimensão integral; questionamos, no entanto, as prerrogativas em seus apontamentos teóricos.

Qualquer educador busca ensinar *autocontrole, consciência social*, investe nas *habilidades de relacionamento*. Enfim, não apenas o orientador educacional, mas também o professor tem práticas que se norteiam por esses objetivos. Da mesma forma, todo educador sabe que isso é o que há de mais difícil ser ensinado.

Precisamos cuidar para que tais normativas e suas sugestões práticas, não aprisionem nossos ideais a elas ou, pior, potencializem nossas angústias frente ao que não cumpre com tais ideais. Pois sabemos, por ofício, que o ato educativo nos coloca diariamente de frente com o impossível, onde confrontamos o nosso fracasso das práticas educativas.

Sobre tais questionamentos, buscamos na teoria psicanalítica uma reflexão que possibilite ao educador uma maneira de abrir caminhos, mobilizar novas perguntas, e que se pense outras formas de encaminhamentos para os casos fracassados que acompanhar ao longo do seu ofício.

A próxima parte desta dissertação dedica-se a pensar o ofício do orientador educacional atravessado pela experiência analítica. Lembro que não se trata de buscar recursos teóricos que, uma vez aplicados na prática educativa, viriam resolver os problemas que emergem, inevitavelmente, de um fracasso educativo. Afinal, a escola é lugar de mal-estar, portanto não cabe ao educador querer erradicar aquilo que é estrutural; é preciso, diferente de almejar extinguir, propor-se a atravessar o mal-estar, enfrentar o fracasso admitindo a falta e a incompletude. Trata-se afinal, de sustentar um lugar para o sujeito.

3.4. A orientação educacional atravessada pela psicanálise

Instrumentalizar-se da teoria psicanalítica não garante ao educador maior domínio sobre o processo educativo. O saber do inconsciente, o saber-fazer sobre o sintoma são produções que cabem à experiência analítica. Não cabe ao orientador educacional aplicar o que se sabe sobre o inconsciente no contexto escolar; a psicanálise não é uma metodologia educativa.

O que defendemos, no entanto, é a importância da admissão do sujeito do inconsciente na instituição escolar dando a ele a palavra, o saber. Apostamos, afinal, no atravessamento da psicanálise no ofício do educador com o objetivo de resistir às práticas organicistas ou psicologizantes na instituição escolar.

Como vimos, o orientador educacional está a serviço do ato educativo. Ele conta, para exercer seu ofício, de um “plano de vôo” pré-determinado. Afinal, o trabalho de todo educador, é norteado por uma meta formativa, um ideal de aluno como referencial de objetivo a ser percorrido. Neste sentido, o ofício do orientador educacional já marca, de saída, uma oposição ao trabalho do analista - que não atua segundo uma perspectiva ideal de sujeito ou de intencionalidade predefinida.

Educar, psicanalisar e governar: ofícios impossíveis. A vida em cultura, que tem como principal aliada a educação, pode ser lida como um convite ao sujeito ao atravessamento de um impossível necessário. Educar e psicanalisar, servem ao sujeito no sentido de simbolizar a falta, a interdição do incesto. Psicanalisar, no entanto, traz um diferencial, que é liberar o sujeito do engodo imaginário. Um educador que se munície pela psicanálise, poderá despír o trabalho educativo de certos engodos imaginários, trazendo à cena educativa o real, o impossível de ser simbolizado.

Em *Linhas de progresso na terapia psicanalítica*, Freud (1919 [1918]) diz que não cabe ao analista eliminar o sintoma, mas operar sobre ele. Vale mencionar que este texto foi escrito no período pós primeira guerra mundial, e Freud se propõe a rever o posicionamento do trabalho analítico frente às demandas sociais daquele contexto. Inicialmente, faz uma analogia entre os ofícios do químico e do analista, afirmando que tal comparação poderia, inclusive, “sugerir à nossa terapia uma nova direção” (FREUD, S. 1919 [1918], p. 174).

Em seguida faz uma crítica com relação às exigências que estariam sendo feitas sobre um processo de análise.

Analizamos o paciente - isto é, dividimos os processos mentais em seus componentes elementares e demonstramos esses elementos pulsionais nele, isoladamente; o que seria mais natural do que esperar que também o ajudemos a fazer uma nova e melhor

combinação deles? Os senhores sabem que essa exigência tem sido realmente proposta. (FREUD, S. 1919 [1918], p. 174).

A tal proposta que estaria sendo feita, é que o analista deveria fazer uma síntese após o trabalho de análise, como se esse fosse o “principal fator no efeito psicoterapêutico, para, nela, ver-se uma espécie de restauração de algo que foi destruído” (FREUD, S. 1919 [1918], p. 174).

A comparação dos ofícios, no entanto, tem suas limitações. Enquanto o químico pode isolar substâncias e combiná-las de diferentes maneiras, isso não é possível no trabalho analítico. O sujeito, movido pelo motor pulsional, faz as combinações mais aleatórias de objetos que viabilizem a satisfação pulsional, e isso acontece à revelia do outro - seja ele o analista ou o próprio sujeito. O escoamento pulsional, imperativo no sujeito, não sucumbe à consciência, portanto nada justifica que o analista devesse fazer uma síntese da análise junto ao paciente.

A esta altura da *práxis* psicanalítica, Freud afirma que, à medida que o trabalho de análise se dá, o *eu* do analisando vai se reorganizando junto aos seus sintomas sem que para isso a intervenção direta e dirigida do analista seja necessária (FREUD, S. 1919 [1918], p. 175). Ao passo que se atravessa os muros da resistência, novos encaminhamentos pulsionais de abrem, e assim o sintoma no sujeito vai se ressignificando.

Com isso, temos que a psicanálise não opera pela via da consciência, porque o sujeito pulsional não responde à convocação de uma mudança de posição subjetiva exclusivamente pelo *eu*. Da mesma forma o ensino / aprendizado das competências socioemocionais, que, em última instância, não costuma operar pela convocação da via lógica do consciente.

A espécie humana é a única estruturada no plano simbólico, visto que esta é um campo estruturado em palavras, pela linguagem. Isso, do mundo humano ser o mundo da linguagem, dá centralidade à palavra na experiência analítica.

A primazia do significante, cuja teoria fora introduzida na psicanálise por Jacques Lacan, vem significar a palavra que estrutura o sujeito do inconsciente. O trabalho de análise, pela via da palavra, é de situar o sujeito, estruturado pela lógica significante, frente ao seu desejo.

“O inconsciente só tem sentido no campo do Outro - e menos ainda o que decorre disso: que não é o efeito de sentido que opera na interpretação, mas a articulação, no sintoma, dos significantes (sem nenhum sentido) aprisionados nele” (LACAN, J. 1960 [1964], p. 856). Com isso, Lacan adverte que uma interpretação analítica não deve estar presa ao sentido, mas sim, deve estar atrelada à trama significante - que é sem sentido, é *nonsense*. Manter-se no

campo do sentido num trabalho de análise é como chover no molhado, pois não é apenas no campo de sentido que o sujeito se posiciona.

Enquanto Descartes supõe o saber racional do homem, Freud supõe o saber do sujeito; em última instância, a psicanálise é uma operação feita sobre o sujeito – que não pode ser outro senão o sujeito da ciência. Sobre isso, Lacan escreve: “o sujeito sobre o qual operamos em psicanálise só pode ser o sujeito da ciência” (LACAN, J. 1960 [1964], p.858). Ao contrário do que se propõe a psicanálise, a ciência parece justamente não operar sobre o sujeito, mas deixá-lo de fora, foracluindo o saber que é suposto ao sujeito. Embora reconheçamos a relevância desse tema, apontamos para a necessidade de aprofundá-lo num estudo posterior.

Que sujeito a psicanálise supõe operar? O sujeito do desejo inconsciente, que se mostra no que Lacan chamou de formações do inconsciente – sonho, chiste, ato falho, sintoma. Essas formações apontam mais do que a existência de um indivíduo, fala também do desejo do sujeito. O sujeito do desejo que aparece num sonho, o sujeito de um saber que se mostra no sintoma, nas angústias, nas relações, enfim, o sujeito do inconsciente é, em Lacan, um processo de saber.

O saber do qual fala a psicanálise é o saber inconsciente, e que não diz respeito ao aspecto cognitivo ou um acúmulo de conhecimento, mas que provém de um trabalho psíquico. É, afinal, por se supor haver o sujeito do inconsciente que o trabalho analítico, fruto do trabalho que só o sujeito pode fazer e por meio dele operar. “O saber psicanalítico, a rigor, não é acessível senão por intermédio da experiência psicanalítica” (ELIA, L. 1995, p.17). Isso inclui presumir que, no campo da psicanálise, não há teorização que não prescindia de um trabalho subjetivo daquele que teoriza enquanto constrói sua verdade.

Trata-se de um trabalho que é, inclusive, de elaborar subjetivamente conteúdos recalcados; sobre a relação entre o inconsciente e o recalque, em *O Inconsciente*, Freud (1915) ressalta que “tudo que é recalcado deve permanecer inconsciente; mas, logo de início, declaremos que o recalcado não abrange tudo que é inconsciente” (FREUD, S. 1915, p.171).

O *eu*, que “a serviço da realidade, se dispõem ao recalque de uma pulsão” (FREUD, S. 1924, p. 205), é a instância psíquica que trabalha para mediar os desejos inconscientes frente às restrições impostas pela realidade; o *eu*, portanto, é o principal operador do recalque. Isso faz do *eu* uma porção não toda consciente, mas em parte, inconsciente.

A via de acesso ao inconsciente, do qual apenas se sabe conscientemente, é pelo trabalho analítico (FREUD, S. 1915, p.171) - o que nos permite afirmar que o inconsciente é algo que não se sabe.

Assim, ao analista só cabe a posição de não saber frente ao sujeito em análise. O saber que supõe o sujeito, é o saber com o qual ele apresenta sua verdade, que, afinal, só podem ser, saber e verdade, do sujeito. Uma vez tendo abandonado a prática da hipnose, Freud coloca, às claras e na fala do analisante, o saber sobre o seu sintoma. Rompendo com a lógica médica vigente, do saber que está localizado apenas no médico, Freud decide “tomar para si a complexa problemática do sujeito” (ELIA, L. 2004, p.24).

Ainda segundo Elia (2004), não há psicanálise fora da experiência analítica. O saber inconsciente não se restringe a uma conceituação teórica, pois “com a exclusão da experiência psicanalítica, não há qualquer possibilidade de que se saiba o que quer que seja a respeito do inconsciente” (ELIA, L. 2004, p. 9).

As contradições, alterações e substituições de significantes que compõem o jogo de fala entre os sujeitos no laço social, apontam para a evidência do sujeito. Não o sujeito consciente, racional, mas o sujeito do inconsciente, dotado de um saber construído em outra cena. Sobre isso, Lacan afirma: “desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber (...) há transferência” (LACAN, Jacques. 1964, p. 226); ou seja, é na relação transferencial que se supõe um sujeito em processo de construção do saber, da sua verdade. Onde há um suposto sujeito, há um saber que nele se construiu.

A fim de justificar a existência do inconsciente, Freud (1915) nos fala do grande número de lacunas em nossas vidas, a partir de onde “ocorrem com frequência atos psíquicos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos para os quais, não obstante, a consciência não oferece qualquer prova” (FREUD, S. 1915, p.172) – cita, por exemplo: parapraxias, sonhos, sintomas e obsessões. A própria hipnose e a prática de sugestão pós-hipnótica sugerem a existência do inconsciente, e as maneiras pelas quais o trabalho analítico torna o inconsciente cognoscível é pelos sonhos e a neurose.

Lacan, no seu retorno ao texto freudiano, afirma que “o inconsciente é um conceito forjado no rastro daquilo que opera para constituir o sujeito” (Lacan, J. 1964, p 844), ou seja, o campo da linguagem é o lugar e também a convocação para a operação de constituição do sujeito por ele mesmo. Daí o inconsciente ser estruturado como linguagem, pois a palavra é sua matéria prima. “O inconsciente é aquilo que dizemos, se quisermos ouvir o que Freud apresenta em suas teses” (idem, p. 844). Inconsciente não é algo obscuro, submerso nas profundezas da mente, razão pela qual Lacan não mede esforços para verificar que “a presença do inconsciente, por se situar no lugar do Outro, deve ser buscada, em todo discurso, em sua enunciação” (Lacan, J. 1964, p. 848).

Elia afirma que “o saber, marcado pelo inconsciente não é imediatamente acessível ao leigo, e, pelo fato de não ser erudito, não se confunde com o senso comum. (...) o acesso a esse saber exige um *trabalho (o trabalho analítico)*, que se realiza através de um determinado método (*o método da psicanálise*), que estabelece um *dispositivo (o analítico)* e requer uma *função operante (o psicanalista)*” (ELIA, L. 2004, p.7). Não se trata, portanto, de um saber que se constitua pela via intelectualista.

Com isso, vale frisar que a teoria psicanalítica pouco serve ao educador se isso estiver descolado de uma experiência psicanalítica. O próprio Freud salientou que, ao educador, o que melhor que se extrai da psicanálise é a própria experiência de análise. Na Conferência XXXIV, diz que “seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente” (FREUD, S. 1933, p.147).

“Seria melhor”, mas isso não significa dizer que a psicanálise coincida, necessária e exclusivamente, com a experiência da análise; a psicanálise, afinal, constitui um “campo de saber sobre o humano, que se oferece à abordagem e ao estudo de quem quer que deseje estudá-la” (ELIA, L. 1995, p.18).

Deve-se, contudo, advertir que o conhecimento que se poderá obter por uma via meramente especulativa ou teoricista, e que exclua a dimensão da experiência, estará necessariamente amputado da possibilidade de um entendimento mais verdadeiro, efetivo e consequente dos próprios conceitos da psicanálise, na medida em que não contará com as condições que sempre comportam uma articulação com o real da experiência do sujeito, inacessível fora da clínica psicanalítica (ELIA, L. 1995, p.18).

A psicanálise é, a priori, teoria e prática, pois constitui na prática uma produção de saber. Saber esse que, dirigido ao sujeito e produzido por ele, é um saber distinto do comumente atribuído ao sentido científico do termo. As especificidades metodológicas da

psicanálise a colocam numa outra relação com o que seria o entendimento, a compreensão teórica.

Segundo Mannoni (1999), uma das contribuições de Freud sobre o trabalho de análise é de que “não se trata de um sujeito confrontado com o real, nem da sua conduta, mas do desconhecimento imaginário do eu, isto é, de sucessivas formas de identificações, engodos e alienações que exprimem uma defesa ao advento da verdade do sujeito” (MANNONI, Maud. 1999, p.29). Este trabalho subjetivo de reencontro do sujeito com suas fundações imaginárias é, de modo sucinto, a experiência de análise.

De outro modo, ter a psicanálise como ferramenta de trabalho da orientação educacional é, afinal, dar e sustentar um lugar ao sujeito, admitindo-o. Ao orientador educacional atravessado pela psicanálise, cabe proporcionar o lugar de fala desse sujeito na escola. Diante da repetição de certo comportamento, naquilo que insiste em se apresentar, nos resta, antes de qualquer encaminhamento, apostar no lugar de fala, pois é pela palavra que o sujeito se evidencia.

Considerando os documentos normativos para a educação integral do século XXI, é explícita a demanda de trabalhar as chamadas *competências socioemocionais* nas escolas. Por um lado, vemos, enfim, o reconhecimento do aluno para além do aspecto cognitivo e de um percurso de aprendizagem escolar; por outro lado, nos preocupa as indicações práticas junto aos significantes que aparecem naqueles documentos. Ao que parece, formar um sujeito integral competente, seria insistir na lógica (equivocada) do ensino de conduta pela via do *eu consciente* e potencializar a pressão do *superego* sobre o *eu*.

Embora estejamos falando de uma proposta de educação integral, o aluno que aparece como objeto de trabalho não nos parece estar sendo considerado em sua lógica inconsciente. Como pudemos apontar na introdução desta dissertação, a BNCC aponta para uma prevalência do sujeito da consciência, que aposta na *autonomia do eu*. As novas terminologias e programas de práticas educativas buscam imprimir um ideal de simplicidade, como se para desenvolver uma *competência emocional*, bastasse ensinar sobre ela.

Existe, na lógica de sujeito integral sugerida pelas normativas atuais, uma suposta *autonomia do eu*, que, desde seus primórdios, a psicanálise se ocupa de desconstruir, e a educação moderna, de construir.

Autonomia subjetiva é algo que todo educador almeja desenvolver junto aos seus alunos. Este é um processo que envolve muito mais do que uma demanda, pois coloca em cena a posição subjetiva do aluno, o complexo engendramento dessa posição com o desejo parental que o acompanha; enfim, existe um para além da exigência escolar, da qual o

orientador educacional deve estar atento. Uma cartilha de roteiros de conduta e tarefas educativas não funciona para todos os casos na tão sonhada construção da autonomia, e isso é lugar comum para todo e qualquer educador. Manter-se na lógica da consciência no campo educacional é, como dito anteriormente, chover no molhado.

O orientador educacional atravessado pela psicanálise resiste ao discurso comportamentalista vigente na contemporaneidade. Não se rende a soluções medicamentosas; afinal, as questões evidenciadas no contexto escolar trazem consigo um universo complexo que exigem uma criteriosa avaliação, abordagem e encaminhamento.

Para além do corpo hiperativo ou da postura opositora de uma criança, existe um universo emaranhado - ligado à sua constituição subjetiva, que por sua vez está ligado à historicidade e outros tantos fatores sobre os quais é preciso se debruçar. Para tanto, a psicanálise nos ajuda no sentido de que é condição *sine qua non* tratar cada caso como se fosse o primeiro. É tomar cada aluno na sua singularidade subjetiva.

Pensar o processo de simbolização da criança, no âmbito do caso a caso, é ponto fundamental no trabalho do orientador educacional. Se na relação com o outro a criança mais atua do que simboliza, por exemplo, isso nos faz questão a ser investigada - sempre pela via da palavra, meio pelo qual o sujeito pode simbolizar suas questões.

Em última instância, o orientador educacional é o educador que - como o próprio termo sugere - orienta aqueles com os quais se relaciona diretamente: alunos, professores, familiares. A demanda que se dirige a este educador, na massiva maioria dos casos, é de uma orientação: algo que deva ser feito, um direcionamento a ser tomado diante de um problema. O orientador educacional costuma lidar com o fracasso das investidas educativas, com a repetição subjetiva no fracasso; o que chega a ele, é o sucesso do sintoma.

Operar com a psicanálise na instituição - que seria uma psicanálise aplicada à terapêutica” (MILLER, 2008) é, com Miller, também pensar a partir do Lugar Alfa; assim, o psicanalista atuaria “como um objeto nômade e a psicanálise como uma instalação portátil, suscetível de se deslocar para novos contextos e, em particular, para as instituições” (MILLER, J.A. 2008, p.8-9). Lugar analítico possível na instituição, o Lugar Alfa não é um local apenas de escuta, mas de respostas; por intermédio do psicanalista, o Lugar Alfa é “um lugar em que falar à toa assume a forma de questão e a própria questão, a forma de resposta” (MILLER, J.A. 2008, p.9).

Não há Lugar Alfa se, pela mediação do analista, o falar à toa não revelar um tesouro, o do outro sentido que vale como resposta, ou seja, na condição de saber inconsciente” (MILLER, J.A. 2008, p.9). Com isso, um ato interpretativo viria como forma precisa de

devolver ao emissor, o que fala na posição de sujeito do inconsciente, a sua própria mensagem, numa forma invertida, promovendo um movimento de “encontrar-se o sujeito, a partir daí, conectado com o saber suposto de que ele próprio ignorava ser a sede” (idem, p.9).

Miller (2008) adverte que o operação do Lugar Alfa deve ser precisa, pois há que se cuidar quanto ao risco de “atear no sujeito o incêndio de um delírio interpretativo generalizado” (idem, p.9). Em geral essa posição na instituição é designada, segundo Miller, por analistas mais experientes.

Santiago (2015) aposta neste trabalho para lidar com expressões sintomáticas de crianças em dificuldade de aprendizagem; segundo a autora, o falar à toa vai revelando o saber do inconsciente, sendo capaz de revelar algo novo, produzindo efeitos de mutação. “Pode ser que surja algo novo, no ponto em que, antes, havia um impossível de se dizer, uma inibição, um medo ou qualquer outra resposta sintomática que, para se expressar, engendrou uma barreira ao saber, um fechamento à aprendizagem” (SANTIAGO, A. 2015, p.10).

Referindo-se ao trabalho de psicanálise aplicada realizado por Ana Lydia Santiago, “não visa apenas a constatar sintomas, mas a produzir um encontro pontual do sujeito com o analista, que, nesse contexto, deve se revelar capaz de engendrar arranjos originais e de ser fonte de respostas que modifiquem impasses iniciais” (SANTIAGO, A. 2015, p.12). Do levantamento das questões que gestores escolares relataram ao grupo de pesquisa da autora supracitada, aparece como destaque a constatação de que “a escola não sabe lidar com o particular”.

Se, de maneira geral, “a escola não sabe lidar com o particular”, pois de fato é um lugar para o coletivo, é neste ponto que vislumbramos a função do orientador educacional - que, por definição, acompanha o sujeito na sua singular relação com a escolarização - estar atravessada pela psicanálise. Havendo um espaço de escuta para o sujeito do inconsciente na instituição escolar, é possível operar com a palavra, fazendo torções em certos discursos, muitas vezes repetidos, sobre impasses igualmente repetidos. Com isso, o educador pode responder de forma a buscar modificar certos impasses.

A autora afirma que “somente quando as medidas pedagógicas disponíveis se esgotam, os recursos educacionais à disposição dos educadores se revelam inoperantes ou, ainda, os problemas se repetem, uma instituição permite-se ser atravessada pela psicanálise” (SANTIAGO, A. 2015, p.14). Ainda sobre este trabalho, Santiago diz que

O desafio da psicanálise em sua aplicação no campo da educação consiste, portanto, em criar um respiradouro no seio do espaço institucional, em que a singularidade finalmente se inscreva. Em outros termos, os psicanalistas de orientação lacaniana chamam

para si a instigação resultante do fato de privilegiarem o real dos sintomas e, com essa referência, desconcertarem o ambiente institucional delimitado por normas e práticas simbólicas consolidadas, para incluírem, de outra forma, o irreconciliável do que perturba, pois este constitui, igualmente, o mais singular de cada sujeito (SANTIAGO, A. 2015, p.15).

Admitir o real do sintoma na instituição educacional nos parece um desafio necessário. Com isso, coloca-se em cena a questão do saber sobre o sujeito; de um lado a instituição que possa se esvaziar desse lugar de saber sobre o aluno e suas apresentações sintomáticas, de outro o sujeito que possa se apresentar na sua singular articulação com a sua verdade, com o seu saber, e com a sua repetição - que vem por um sintoma.

Temos com Lacan (1955), a partir de Freud, que num processo de análise, o sujeito é o Deus que ajuda o analista a revelar sua verdade - verdade essa que só pode ser colocada em fala pelo próprio sujeito. O analista que se antecipa em falar a (suposta) verdade do sujeito, arrisca-se em provocar o fechamento do inconsciente, o recolhimento do sujeito. Lacan afirma que “para unir dois sujeitos em sua verdade, a fala exige ser uma fala verdadeira tanto para um quanto para o outro” (LACAN, J. 1955, p. 361).

Daí extraímos uma diferença importante do trabalho do analista em relação ao orientador educacional: enquanto o psicanalista faz um manejo para que o sujeito, através da fala se apresente na transferência, e possa ele próprio interrogar-se e construir suas respostas sobre suas questões / desejo, o orientador educacional pode oferecer as perguntas ao sujeito diante das questões que se evidenciam do seu (des)encontro no laço social.

Trata-se, afinal, de uma função exercida a partir de determinada posição discursiva - e não de uma teorização psicanalítica que viria promover um estatuto de saber-fazer educativo. Pensando nas aproximações e distinções entre ambos os ofícios, Voltolini (2011) adverte:

Já de posse dessa distinção, Lacan lembrará, a seu modo, em “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”, o risco de o analista deslizar de sua função para a de educador, ao pretender que, no fim de uma análise, o analisando se identifique com o analista, sendo *sua imagem e semelhança*. Educar e psicanalisar aparecem, aqui, flagrados no ponto exato em que se pode observar, ao mesmo tempo, suas fronteiras e suas pequenas diferenças (VOLTOLINI, Rinaldo, 2011, p. 13).

Freud (1919 [1918]) já havia sinalizado sobre os riscos do analista colocar-se em posição semelhante à do educador, e, ao incorporar um ideal para o analisante, fazer disso uma direção de tratamento. O educador, de modo geral, costuma vislumbrar um ideal a ser atingido com seus alunos; neste sentido, é interessante que ele possa perceber-se vestido deste

ideal, buscando apurar o que compõe os encantamentos do registro imaginário. Os ideais do educador podem guiar seu trabalho, mas não no sentido de impor um destino ao seu aluno.

Definindo o inconsciente como um processo de saber estruturado como uma linguagem, a psicanálise não lida com um saber que seja da ordem da cognição, do conhecimento ou do entendimento de si; a experiência analítica opera com a distensão e o deslocamento com o saber, numa lógica que é a do significante.

Aquilo que aparece como falha no saber, e que se supõe completar o saber é o que Lacan chama de verdade - uma posição subjetiva onde se encontra o sujeito. A verdade, em Lacan, é sempre não toda, e comporta uma estrutura de ficção que compõe o registro simbólico onde o sujeito vive, sonha, fantasia, deseja e conhece.

Contrapondo-se a isso, estão as proposições da BNCC, expressas por uma “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (...) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (...), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BNCC. 2017, p. 13). Os objetivos de aprendizagem podem estar muito claros, muito bem ditos e explicitamente escritos, resta-nos, diante o anteriormente exposto, pensar em “como” garantir que as ações propostas resultarão no almejado desenvolvimento das dez competências gerais e outras cinco *competências socioemocionais*.

Cabe aqui o exemplo de uma professora que, ao falar sobre um aluno, repetia insistentemente “esse menino precisa de um laudo, ele está prestes a explodir! A escola precisa se precaver, o que ele tem, afinal?”

O aluno em questão era Paulo, que cursava o 2º ano do EF, sem dificuldade de aprendizado, muito exigente com a qualidade de suas tarefas, prezava pela perfeição de seus trabalhos; no geral era participativo durante as discussões e trazia ideias pertinentes aos temas, que parecia preocupar-se em contribuir com o ambiente de ensino-aprendizagem; na ocasião, atravessava um período de pontuais conflitos junto à professora em questão.

Paulo exaltou-se, por exemplo, quando a professora quis tomar dele uma atividade cujo tempo de realização já havia se esgotado; ficou nervoso a ponto de empurrar a mesa, a cadeira, gritar e chorar. Aquilo que chegou como afirmação na fala desesperada da professora, tornou-se uma importante questão: o que esse menino precisava, era mesmo um laudo? Por que a professora acreditava que um laudo resolveria as questões dessa criança?

Respostas prontas, práticas infalíveis de conduta, demanda por laudos médicos. Em primeira instância, o orientador educacional é questionado sobre o que e como fazer para melhor educar uma criança - e quando não tem prontamente a resposta, logo vem um pedido

de encaminhar o caso a outro que há de saber! A forma como ele vai responder à demanda do outro é, muitas vezes, o que determina o percurso educativo de cada criança.

Era minha primeira semana naquela instituição; muito trabalho ainda viria pela frente, mas algo em mim resistia: antes de qualquer encaminhamento, debrucei-me sobre o caso, conversei com a professora, fiz atendimento aos pais, conversei com o aluno. Enfim, fiz circular os saberes sobre aquela criança por um tempo. Algo se deu; a demanda de um laudo não voltou a aparecer para aquela criança nos dois anos que se seguiram.

(IN)CONCLUINDO

Educar foi dito por Freud (1925) como um ofício impossível. Se por um lado deixa um resto e não se cumpre em sua plenitude, por outro se impõe como algo necessário à vida em cultura. É preciso, enfim, admitir que há, além de larga porção educável, um ineducável na constituição psíquica; é necessário suportar a sobredeterminação do inconsciente; é fundamental considerar que a agressividade constitui o humano. Tudo isso, como sabemos, emperra o processo civilizatório e faz emergir o fracasso do processo educativo, mas é a partir disso que deve operar a educação.

Assim como Freud, Adorno toca na questão da necessidade da educação em admitir o humano na potencial brutalidade dirigida aos seus semelhantes. A partir de suas falas, pontuamos a obrigação primeira da educação a fim de evitar o retorno da barbárie. Civilização, afinal, é um estado transitório, que depende da educação para se manter em condições mínimas de convivência pacífica.

A educação tem como principal objetivo a manutenção da civilidade, e por isso a consideramos uma convocação ao sujeito para o atravessamento de um impossível necessário, um percurso que o viabiliza simbolizar a falta que constitui o sujeito. O reconhecimento da dimensão impossível da educação cumpre a função de tirar-nos da impotência que certas práticas educativas - ditas perfeitas em seus resultados de sucesso - insistem em nos seduzir.

Não se trata, no entanto, de negar a consideração de aspectos morais da condição humana; deste modo, a psicanálise entra no contexto educacional para, então, pensarmos a experiência do humano na vida em cultura. Para além de uma moral pré-definida, o sujeito

constitui-se numa lógica que é a do significante. A linguagem pela qual se estrutura o inconsciente não é a mesma do discurso corriqueiro, consciente.

O encontro do humano - ser pulsional de linguagem - com a cultura, funda o sujeito em sua divisão. Assim, a existência humana apontou para a falta, o sofrimento psíquico, a sobre-determinação inconsciente que não podem ser capturados pela lógica consciente. A partir do inconsciente freudiano, temos o primoroso percurso de Lacan na demarcação que divide e constitui o sujeito, e com isso impõe os limites entre a psicanálise e a Psicologia do Ego.

Ao institucionalizar o *desenvolvimento de competências socioemocionais*, a Base Nacional Curricular Comum preconiza o que chama de *educação integral*. Com isso, afirma admitir o ser humano em sua complexa e singular dimensão.

Embora estejamos falando de uma proposta de educação integral, o aluno que aparece como objeto de trabalho não parece estar sendo considerado em sua lógica inconsciente. Como vimos na primeira parte desta dissertação, a BNCC aponta para a prevalência do sujeito da consciência, que aposta na *autonomia do eu*. As novas terminologias e programas de práticas educativas buscam imprimir um ideal de simplicidade no fazer educativo, como se para *desenvolver* uma *competência emocional*, bastasse ensinar sobre ela.

As novas diretrizes, e, em especial as indicações teóricas e práticas dadas pelo MEC, mobilizou-nos uma questão a ser pensada: que efeitos trarão aos alunos e professores as práticas educativas que pretendem desenvolver *competências socioemocionais*, sem admitir o sujeito do inconsciente, garantindo-se em eficiência, que confrontarem com o seu fracasso?

Este questionamento faz-se prudente, uma vez que a lógica que consta no subtexto das normativas para o *desenvolvimento de competências socioemocionais*, nos leva a crer que isso só depende, de um lado do ensino viabilizado por uma certa prática e, do outro, da *capacidade individual* do aluno em atingir aquele patamar exigido, o das *competências*. É uma lógica que coloca o indivíduo como único responsável pelo advento do seu *sucesso*.

Isso nos remete às exigências educativas que restringem-se em fortalecer o *eu consciente*, dando ao indivíduo legitimidade de construção de autonomia a partir de um aprendizado que fosse consciente.

Temos, com isso, um ideal educativo inscrito nas novas normativas, que se apoia na suposta *autonomia do eu*. Sabemos, que o ideal é um guia, um norte pelo qual miramos nossos objetivos de humanidade, comumente traçado por legislações educacionais. O próprio Freud chegou a vislumbrar um *ponto ótimo* a que deveria chegar a educação; isso, sim, nos

aponta um certo ideal de educação: que seja municida pela psicanálise para o atravessamento do impossível.

Freud (1919 [1918]) também apontou para os riscos que o analista assume ao colocar-se em posição semelhante à do educador: incorporar um ideal e fazer disso uma direção de tratamento. Sabemos, afinal, que o educador, de fato vislumbra um ideal a ser atingido com seus alunos. Dito isso, é interessante que se possa perceber vestido deste ideal, buscando, criticamente, apurar o que compõe os encantamentos do registro imaginário. Os ideais do educador podem guiar seu trabalho, mas não no sentido de impor um destino ao seu aluno - sujeito também guiado por seus próprios ideais!

Tomar o processo de simbolização da criança na sua singularidade, no âmbito do caso a caso, é crucial ao trabalho do orientador educacional. Se na relação com o outro a criança mais atua do que simboliza, isso nos faz questão a ser investigada: sempre pela via da palavra, meio pelo qual o sujeito pode simbolizar suas questões.

Em última instância, o orientador educacional é o educador que - como o próprio termo imprime - orienta aqueles com os quais se relaciona diretamente: alunos, professores, familiares. A demanda que se dirige a este educador é de uma orientação no sentido de responder a um problema. O orientador educacional lida direta, ou mesmo exclusivamente, com o fracasso da investida educativa, com a repetição subjetiva no fracasso; o que chega a ele, afinal, é o sucesso do sintoma.

Da linguagem, estrutura do inconsciente, à palavra, pavimento simbólico, colocamos a criança frente à sua alteridade maior - aquela em relação ao Outro. É a palavra, afinal, a única via de acesso ao sujeito do inconsciente. Também pela via da palavra o sujeito elabora as questões que confronta no (des)encontro com sua alteridade, o outro. Mediar o sujeito, estruturado pela linguagem, frente às questões advindas do seu (des)encontro com o outro, é papel do orientador educacional.

Se tomarmos a escola como um lócus privilegiado, voltamo-nos à questão da manutenção do processo civilizatório, e dos seus efeitos sobre a vida psíquica do sujeito. O saldo resultante dos progressos civilizatórios para a economia pulsional é sempre algo incerto; o sujeito, em primeira instância, visa à satisfação pulsional, e sua experiência no laço social é atravessada pela agressividade.

Essas considerações, no entanto, nos servem de dados de saída para um olhar sobre o sujeito - seja ele um escolar, um familiar ou mesmo um educador - que admita o ineducável das pulsões, a repetição do gozo, e nem por isso se abstém do ato educativo.

Diante do atual contexto da educação brasileira, onde as escolas estão legitimadas a proporcionarem uma *educação integral*, regulamentadas por normativas que enfim reconhecem a demanda de operar sobre as questões inter-relacionais do aluno, defendemos que isso não seja possível sem a admissão do sujeito do inconsciente.

Definindo o inconsciente como um processo de saber estruturado como uma linguagem, a psicanálise não lida com um saber que seja da ordem da cognição, do conhecimento ou do entendimento racional de si; a experiência analítica opera com a distensão e o deslocamento com o saber, numa lógica que é a do significante.

Com isso a psicanálise posiciona-se numa outra perspectiva quando trata do sujeito; da mesma forma, o educador pode posicionar-se admitindo o impossível educativo.

Dito isso, entende-se que o orientador educacional deva ter, de saída, pontos que lhe servem de apoio em seus estudos de caso, buscando dialogar com as mais variadas questões que se impõem a ele: de que maneira a criança que apresenta questões está lidando com sua castração? Sua relação com o Outro, como está se estruturando? Que referências identificatórias ela traz consigo do modo de dirigir-se aos pares? Como isso pode ser cuidado / trabalhado na escola? Mais do que isso, pode ser apenas trabalhado na escola ou é um caso para se encaminhar para outro especialista? E sua relação com o saber / não saber, como está-se dando? Das questões no processo de aprendizagem, o que de fato se restringe a um problema da criança?

Do ofício da orientação educacional, está o desafio de atentar para o sujeito e todo o complexo que o constitui e o historiciza. Mais do que sugerir caminhos e oferecer fórmulas ou roteiros educativos, a aposta é de acolher as demandas e transformá-las em questões - à criança, aos pais, aos professores.

A psicanálise, afinal, pode trazer um diferencial à concepção do ato educativo, que é liberar o sujeito do engodo imaginário. Um educador que se municie pela psicanálise, poderá despir o trabalho educativo de certos engodos imaginários, trazendo à cena educativa o real, o impossível de ser simbolizado. Com isso, o educador mantém-se alerta aos ideais educativos e os discursos pretensamente científicos que os prescrevem.

A partir do estádio do espelho, Lacan traz a articulação dos registros imaginário, simbólico e real, e assim diferencia os caminhos da psicanálise e da psicologia.

A psicanálise, em primeira instância, promove uma concepção de experiência humana no laço social que pode ser muito cara à educação. Se o *eu*, instância imaginária, é a *doença mental do homem*, é o *sintoma por excelência*, como afirmou Lacan, não nos deixemos iludir

pelas suas intenções especulares; libertemo-nos, pois, do engodo discursivo que fatalmente pode nos capturar. Somos, afinal, idealistas por constituição.

O *eu* - a doença mental do homem - é fruto do imaginário; o sujeito, advém da incidência dos significantes do simbólico, fazendo emergir ainda o real, o não passível de simbolização.

Tendo em vista as normativas que se firmam em uma lógica psicologizante, fundadas numa pretensão equivocada do indivíduo plenamente capaz de sua *autogestão*, precisamos cuidar para que tais normativas e suas sugestões práticas, não aprisionem nossos ideais a elas. Ou, ainda pior, potencializem nossas angústias frente àquilo que não se cumpre conforme tais ideais. Sabemos, por exercício do ofício de educadores, que o ato educativo nos coloca irremediavelmente de frente com o impossível, onde sempre confrontamos o fracasso das práticas educativas.

A psicanálise vem apontando, desde Freud, passando por Lacan e chegando aos dias atuais, que a satisfação plena é da ordem do impossível, já que a entrada do sujeito na civilização se funda na interdição do incesto; a castração está para todos. Não há felicidade plena; não há relações sem conflitos; não há conhecimento sem o saber inconsciente. Não há, afinal, uma educação - no seu sentido mais amplo - plenamente cumprida.

O que nos serve da psicanálise à educação, diz respeito à desmistificação da função do ideal, das armadilhas que o imaginário nos oferece. Reconhecer o impossível educativo é o primeiro grande passo. Reconhecer o fracasso e dar lugar a ele é o maior de todos os passos. É o que nos possibilita abrir caminhos, mobilizar novas perguntas, e pensar outras formas de encaminhamentos para os casos fracassados que acompanhamos. Testemunhar a castração é parte intrínseca do maravilhoso ofício de educar para civilidade.

Um trabalho neste sentido, resultará num acompanhamento criterioso – e atento, seguido de um encaminhamento que melhor couber na especificidade do caso. A fundamental importância de se escutar o aluno frente às questões que ele atravessa na escola – ou o contrário: a escola impõe ao aluno questões que o atravessam – reside no pressuposto básico inaugurado pela psicanálise: a criança não é apenas objeto a ser moldado, ela passou a ser vista como sujeito.

Outro desafio ainda por atravessar, é o rompimento do pensamento dicotômico generalizado; somos, afinal, sujeitos divididos por constituição - nem somente consciente, nem todo inconsciente; nem todo organismo, nem exclusivamente psiquismo. O pensamento cartesiano, cindido em suas premissas, traz consigo uma operação reducionista e positivista de ler o seu entorno.

Com o advento da psicanálise inaugurada por Freud e retomada por Lacan, apostamos numa abertura de espaço para as não convicções do cotidiano escolar, possibilitando reflexões críticas sobre o que atravessa a prática pedagógica intra-escolar – que, obviamente, não está dissociada na vida extra-escolar, do modo como nos posicionamos em sociedade.

Nosso maior objetivo é admitir o sujeito do inconsciente na instituição escolar. Cindido pela linguagem, o sujeito não é senhor de sua consciência e autogestão plenas. Para além dos sentidos e dos significados que busquem traduzir o caminho dos seus atos, o sujeito está sucumbido à lógica que é do significante. E haverá sempre um resto e uma falta com os quais devemos lidar.

O educador atravessado pela psicanálise é, em última instância um testemunho da falta no Outro. A experiência psicanalítica, que é fundamental para que a teoria possa se fazer inscrever, promove o encontro com a castração, necessário e inevitável. Além disso, livra-nos das camadas de identificações que nos recobrem, e assim nos permite seguir construindo a verdade única de cada um.

A lógica da linguagem sob a qual opera o inconsciente é a do significante; não há, portanto, um saber total que defina ou dê sentido ao sujeito sem que ele próprio venha a colocar em cena a sua fala, a sua verdade.

Vimos que a causa do sujeito é o significante - isso que fala dele e que promove a sua cisão entre sentido e *non sense*. A retroação do significante a partir da regra fundamental da livre associação é a via pela qual opera a psicanálise; é pela palavra que aparece aquilo que fala do sujeito.

Podemos dizer que a educação, por sua vez, tem como causa o sujeito; é em nome da manutenção da civilização que a educação opera a inclusão do sujeito no laço social. Ou seja, a escola é a grande aliada da cultura: educa o sujeito para além do seu ineducável. O inconsciente, portanto, é que tem supremacia sobre o *eu consciente* - pois é com ele que operamos no ato educativo.

Considerando que a lógica do discurso presente nos documentos normativos da educação atual brasileira trazem o utilitarismo do ofício do educador, cabe a nós, por outro lado, reivindicar a ética desta posição, deste ofício, na atualidade. Se a demanda do *mundo global* anuncia um *sujeito competente* que se *desenvolva* a partir de um discurso científico utilitarista, resta-nos refletir acerca da validade deste discurso. Duvidamos, afinal, de um discurso que se pretende inteiro em seu saber, pleno em suas práticas.

Propor um ideal educativo, ilusório por ser inatingível em sua plenitude, apoiando-se na suposta autonomia do *eu* nos parece algo em estreita correspondência com o discurso

capitalista, que visa o lucro a custo do sujeito. Reconhecemos neste apontamento algo a ser desenvolvido em futura oportunidade de pesquisa.

Ademais, é importante denunciar a ausência de ética que tal discurso encerra, pois sabemos que a não admissão da falta constitutiva gera no educador e no aluno angústia e sofrimento. Além disso, reduz a subjetividade à normatividade e a um padrão pré determinado. É, como vimos, sobre o sujeito cindido da ciência que opera a psicanálise. Por isso, voltamos a afirmar que a psicanálise não pode manter-se à margem da função exercida pela educação.

É importante salientar que consideramos fundamental investir numa educação que se debruce sobre as relações humanas. A questão problemática é centrar no indivíduo todo o ideal de autonomia para se autogerir no complexo das relações interpessoais. Disso podemos apontar como possíveis consequências: potencializar o *supereu* na sua relação com o *eu* em busca do ideal; e corroborar com possíveis efeitos de promover uma neurose obsessiva no sujeito. Isso, no entanto, deverá ser objeto de uma pesquisa posterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (1995) **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSALI, A. M. & AMÂNCIO, V. (2005). **O Saber e o não Saber – do crer ao criar**. In: Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré Escola Terapêutica Lugar de Vida / Fernando Anthero Galvão Colli (organizador). – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

CUNHA, A. G da. (2010) **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. revista pela nova ortografia. - Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (2017). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**. Educar em Revista, Curitiba, n. 63, p. 173-190, Mar. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Feb. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44451>.

DOS SANTOS, M. V. et al. **Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional**. Gerais: Revista. Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>.

ELIA, L. (1995). **Corpo e sexualidade em Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Uapê, 1995.

ELIA, L. (2004). **O conceito de sujeito**. - Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ELIA, L. (2005) **O sujeito, o real e o social**. Comunicação apresentada no *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, sediado pela UFRGS, 2005.

FLESLER, A. (2012). **A psicanálise de crianças e o lugar dos pais**. Tradução: Eliana Aguiar; Revisão técnica: Terezinha Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FREITAS, F.; SILVA, J.; LEITE, M. (2018). **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

FREUD, S. (1905). **Os três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**. Tradução Paulo Dias Corrêa. – Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

FREUD, S. (1908) **Sobre as teorias sexuais das crianças**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. IX, 1996.

FREUD, S. (1908) **Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. IX, 1996.

FREUD, S. (1913). **Introdução a *The psychoanalytic method*, de Pfister**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XII, 1996.

FREUD, S. (1913 [1912-1913]) **Totem e tabu**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIII, 1996.

FREUD, S. (1913). **O interesse científico da psicanálise**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIII, 1996.

FREUD, S. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago Ed., Vol. XIII, 1996.

FREUD, S. (1914). **Sobre o narcisismo, uma introdução**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago Ed., Vol. XIV, 1996.

FREUD, S. (1915). **O inconsciente**, 1915. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago Ed., Vol. XIV, 1996.

FREUD, S. (1915). **A pulsão e seus destinos**, 1915. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago Ed., Vol. XIV, 1996.

FREUD, S. (1915). **Reflexões para os tempos de guerra e morte**, 1915. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago Ed., Vol. XIV, 1996.

FREUD, S. (1917) **Uma dificuldade da psicanálise**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XVII, 1996.

FREUD, S. (1919 [1918]). **Linhas de progresso na terapia psicanalítica**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XVII, 1996.

FREUD, S. (1920). **Mais além do princípio do prazer**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XVII, 1996.

FREUD, S. (1923). **O eu e o isso**. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIX, 1996.

FREUD, S. (1923). **A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIX, 1996.

FREUD, S. (1924). **O problema econômico do masoquismo.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIX, 1996.

FREUD, S. (1924). **A perda da realidade na neurose e na psicose.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIX, 1996.

FREUD, S. (1925). **Prefácio a Juventude desorientada, de Aichhorn, 1925.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XIX, 1996.

FREUD, S. ([1930]1997). **O mal-estar na civilização.** / Sigmund Freud: tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

FREUD, S. (1933 [1932]). **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XXII, 1996.

FREUD, S. (1937). **Análise terminável e interminável.** In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Imago, vol. XXIII, 1996.

GOUVÊA, M. C. S. (2017). **Contribuições dos estudos da infância para a compreensão da criança.** In: Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”? / Marcelo Ricardo Pereira (org.) Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (2008). **A orientação no cotidiano da escola.** In: A prática dos orientadores educacionais / Mirian Paura S. Z. Grinspun (org.). - 6. ed. aumentada - São Paulo: Cortez, 2008.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (2011). **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** / Mirian Paura S. Z. Grinspun. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE, M. A. C. (2005). **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: Vol. 1: As bases conceituais** / Marco Antônio Coutinho Jorge. - 2.ed - Rio de Janeiro: Zahar, v.I.

JORGE, M. A. C. & FERREIRA, N. P. (2005). **Lacan, o grande freudiano** / Marco Antônio Coutinho Jorge, Nadiá Paulo Ferreira. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, Jacques. (1948). **A agressividade em psicanálise.** In: *Escritos* / Jacques Lacan, tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. (1949). **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In: *Escritos* / Jacques Lacan, tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques (1953-1954). **O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Betty Millan]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1983.

LACAN, Jacques (1954-1955). **O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Marie Christine Laznik Penof, com a colaboração de Antonio Luiz Quinet de Andrade] - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LACAN, J. (1955). **Variantes do tratamento padrão.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1957). **O seminário, livro 4: A relação de objeto.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Dulce Duque Estrada; revisão de Angelina Harari]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

LACAN, J. (1957-1958). **De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1957-1958). **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução de Vera Ribeiro; versão final: Marcus André Vieira]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LACAN, J. (1960). **Subversão do sujeito e dialética do desejo.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1960 [1964]). **Posição do inconsciente.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1964). **Do "Tries" de Freud e do desejo do psicanalista.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1964). **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução M. D. Magno]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LACAN, J. (1965). **A ciência e a verdade.** In: *Escritos* / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1968-1969). **O seminário, livro 16: De um Outro ao outro.** Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução: Vera Ribeiro; preparação de texto: André Telles; versão final: Angelina Harari e Jésus Santiago]. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LACAN, J. (1966). **De nossos antecedentes.** In: *Escritos*. / Jacques Lacan; tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, L. de. (2000). **Freud, sua "educação para a realidade" e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias.** In: *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 25, n. ja/ju 2000, p. 15-23, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. (2006). **Sigmund Freud: Para uma educação além da pedagogia.** *Educação Temática Digital*, 8 (Nº. esp), 1-19.

LAJONQUIÈRE, L. (2013). **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender.** / Leandro de Lajonquière. 16.ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIMA, L. C. P. (2018). **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196289> - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Pedagogia - Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

LOPES, R. G. & SANTOS, T. C. dos (2013). **Psicanálise, ciência e discurso.** 1.ed. - Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2013.

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

MANNONI, M. (1999). **A criança, sua “doença” e os outros** / Maud Mannoni; tradução de Monica Seincman - São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

MARIN, A. H. et al. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados.** In: *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 07 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MILLER, J. A. (2008) **Rumo ao PIPOL 4.** *Correio*, revista da Escola Brasileira de Psicanálise, São Paulo, nº60, p. 7-14, s.d. 2008

MORIN, E. (2002). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora. - 6ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

OGILVIE, B. (1991). **Lacan: a formação do conceito de sujeito.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

PEREIRA, M. R. (2003) **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, M. R. (2008) **A impostura do mestre.** - Belo Horizonte: Editora Argumentvm, 2008.

PEREIRA, M. R. (2017) **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?** / Marcelo Ricardo Pereira (org) Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

RAHME, M. (2012). **Psicanálise e educação: um percurso de inquietações.** In: *Revista Espaço Acadêmico* - nº 131 - Abr, 2012, ano XI.

SANTIAGO, A. L. (2015). **O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola** / Ana Lydia Santiago ; Raquel Martins Assis. - Belo Horizonte: Editora Sintoma, 2015.

VOLTOLINI, R. (2011). **Educação sem sociedade**. In: *Psicanálise, transmissão e formação de professores* / organização Leny Magalhães, Marcelo Ricardo Pereira. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

VOLTOLINI, R. (2011). **Educação e psicanálise** / Rinaldo Voltolini. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. (2012). **A pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes**. In: Revista Espaço Acadêmico – Mensal nº 131 – Abril de 2012 p.17-24, 2012.

VOLTOLINI, R. (2016). **Crianças públicas, adultos privados** / Rinaldo Voltolini (org.) - São Paulo: Escuta / Fapesp, 2016.