



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**RAFAELA ALVES SCARAMAL**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REPRESSÃO  
NO PROCESSO EDUCATIVO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O MAL-ESTAR  
NA ATUALIDADE**

Rondonópolis  
2020

**RAFAELA ALVES SCARAMAL**

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REPRESSÃO  
NO PROCESSO EDUCATIVO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O MAL-ESTAR  
NA ATUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas.

Rondonópolis  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S285p SCARAMAL, RAFAELA ALVES.  
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO : ALGUMAS REFLEXÕES  
SOBRE A REPRESSÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E SUAS  
CONSEQUÊNCIAS PARA O MAL-ESTAR NA ATUALIDADE /  
RAFAELA ALVES SCARAMAL. -- 2020  
120 f. ; 30 cm.

Orientador: Nivaldo Alexandre de Freitas.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Psicanálise. 2. Psicologia escolar. 3. Repressão. 4. Educação.  
5. Teorias educacionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REPRESSÃO NO PROCESSO EDUCATIVO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O MAL-ESTAR NA ATUALIDADE**

**Autora: Rafaela Alves Scaramal**

**Dissertação defendida e aprovada em: 02/10/2020**

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente da Banca / Doutor(a) Nivaldo Alexandre de Freitas  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Carmem Lucia Sussel Mariano  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Rosilene Caramalac  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Examinador Suplente Doutor(a) Merilin Baldan  
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rondonópolis  
2020

*Dedico à minha mãe, “suficientemente boa”.*  
*Agradeço inesgotavelmente ao meu orientador.*  
*Educadores ímpares.*

## RESUMO

Neste trabalho, pretendeu-se estudar o olhar da psicanálise sobre a educação, tendo como foco a questão da repressão no processo educativo e suas consequências para o mal-estar na atualidade. O objetivo foi destacar as principais passagens que tangenciam, direta ou indiretamente, o tema da educação nos escritos de Freud, além de refletir sobre elas com base em autores pós-freudianos que se preocuparam com os fenômenos educativos. Também foram discutidas as consequências do excesso de repressões nos processos educativos formativos, analisando propostas educativas já praticadas e propostas que estão em discussão, inclusive no contexto brasileiro, a exemplo do *homeschooling* e da educação militarizada. Por fim, buscou-se investigar os processos educativos familiares, escolares e sociais, sob a ótica da psicanálise, tendo em vista uma educação que propicie a formação de cidadãos capazes de lidar com as angústias e frustrações da sociedade atual. A psicanálise considera que as experiências vivenciadas na infância são de influência significativa para o percurso da vida adulta. É exatamente pelo peso significativo da infância na constituição da subjetividade que se pode atribuir o consequente peso da educação, que tem caráter desafiador. Para tanto, foram selecionados três escritos de Freud, elegidos pelas suas respectivas contribuições à educação, com o intuito de analisar sua proposta a respeito da formação da subjetividade, da vida em sociedade e do constante conflito que o ser humano atravessa na tentativa de atender às demandas individuais e coletivas, que muitas vezes são contraditórias e que surgem no processo educativo, seja ele familiar, escolar, cultural ou social. Estudou-se a perspectiva freudiana sobre a sexualidade infantil, a luta entre a imposição da cultura e a satisfação pulsional, bem como a dificuldade do homem em conciliar suas pulsões com as demandas da cultura. Desse modo, concluiu-se que o convívio social na cultura ocidental tende a produzir mal-estar nos seres humanos, além disso, a repressão pode contribuir para gerar neuroses, trazendo à tona desconfortos em meio ao convívio social. Em contrapartida, não se adequar a esse convívio pode trazer limitações socioculturais. Diante de tais insurgências, paira a expectativa de que a educação, em especial a educação infantil, seja um instrumento de formação de cidadãos capazes de lidar com os desejos (e conquistá-los) e suas frustrações. Destarte, faz-se importante explorar os caminhos mais adequados pelos quais o processo educativo deve percorrer, com ênfase à dinamicidade presente neste percurso. Por fim, pretendeu-se pensar a educação de modo que seja suficientemente boa para formar seres humanos psiquicamente saudáveis e minimamente preparados para o convívio social.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Psicologia escolar. Repressão. Educação. Teorias educacionais.

## ABSTRACT

This work intended to study the look of the psychoanalysis about the education, with focus in the question of the repression in the educational process and its consequences for the malaise nowadays. The goal was highlight the main passages that directly or indirectly touch the theme of education in Freud's writings, in addition to reflecting on them based on post-Freudian authors who concerned with educational phenomena. Also were discussed the consequences of the excess of repressions in the educational formatives processes, analyzing educational proposals that already had been practiced and proposals that are under discussion, including in the Brazilian context, such as *homeschooling* and militarized education. Finally, we sought to investigate the family, school and social educational processes, from the perspective of psychoanalysis, with a view to an education that enables the formation of citizens capable of dealing with the anxieties and frustrations of today's society. The Psychoanalysis considers that the experiences lived in childhood are of significant influence for the course of adult life. It is precisely because of the significant weight of childhood in the constitution of subjectivity that the consequent weight of education can be attributed, which has a challenging character. To this end, three Freud's writings were selected, chosen for their respective contributions to education, in order to analyze his proposal regarding the formation of subjectivity, the life in society and the constant conflict that the human being goes through in an attempt to meet the individuals and collectives demands, which are often contradictory and appear in the educational process, be it family, school, cultural or social. We also had studied the Freudian perspective on child sexuality, the struggle between the imposition of culture and drive satisfaction, as well as the difficulty of the man in reconciling his drives with the demands of culture. Thus, it was concluded that social coexistence in western culture tends to produce malaise in human beings, in addition, the repression can contribute to generating neuroses, bringing up discomfort in the middle of social coexistence. On the other hand, not adapting to this interaction can bring socio-cultural limitations. In the face of such insurgencies, there is an expectation that education, especially early childhood education, will be an instrument for forming citizens capable of dealing with desires (and conquering them) and their frustrations. Thus, it is important to explore the most appropriate ways through which the educational process should go, with emphasis on the dynamics present in this path. Finally, it was intended to think the education in a way that it would be good enough to form human beings who are psychically healthy and minimally prepared for social interaction.

**Keywords:** Psychoanalysis. School psychology. Repression. Education. Educational theories.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 A REPRESSÃO NO DIVÃ</b> .....	16
1.1 Ensaios freudianos acerca da teoria sexual.....	16
1.2 Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna .....	22
1.3 Mal-estar na civilização .....	30
1.4 Os sintomas do mal-estar.....	40
<b>2 LEGADOS DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO</b> .....	47
2.1 Educação, família e escola.....	50
2.2 Educação e sociedade .....	65
2.3 A compulsão por educar .....	71
2.4 Repressão das massas: formações autoritárias no brasil.....	75
<b>3 S. NEILL, A ESCOLA DE SUMMERHILL E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE</b> .....	84
3.1 S. Neill: breves elementos biográficos .....	84
3.2 “Liberdade sem medo”: elementos da obra e sua atualidade.....	85
3.3 A escola de Summerhill: a prática da educação com liberdade.....	92
3.4 Korczak: aprendizagem e construção da autonomia.....	97
<b>4 HOMESCHOOLING, ESCOLAS MILITARIZADAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE</b> .....	101
4.1 Trinta anos de ECA, enlaces e desenlaces: a lei da palmada.....	101
4.2 Homeschooling: as descobertas de <i>si</i> e do <i>outro</i> em contextos limitados .....	102
4.3 Escolas militarizadas: em que medida disciplina e obediência são educativas? .....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117



## INTRODUÇÃO

Em experiências com os cotidianos educacionais, sejam eles familiares, escolares ou sociais, é possível perceber excessos e limitações no tocante à educação, na qual há práticas em que se abusa da autoridade, da repressão, do poder, das relações que estão cada vez mais presas a imposições.

Tais experiências são advindas das vivências desta pesquisadora em sua área de formação. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina, completando, no ano de 2019, dez anos de formação, preenchidos de muita riqueza de experiência pessoal e profissional. Também é especialista em Psicologia Clínica Psicanalítica pela mesma universidade.

Essa bagagem foi e vem sendo consolidada no consultório, na docência e em políticas públicas, sendo que, dentro desta última, enquadram-se as vivências em três municípios diferentes, passando por setores como a Educação, a Assistência Social e o Poder Judiciário.

No setor educacional, ao percorrer escolas públicas, realizou atendimentos relacionados a estudantes com queixas escolares. Na Assistência Social, atuou e ainda atua no constante enfrentamento às vulnerabilidades sociais, passando por dois Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e, atualmente, no Centro de Referência Especializado em Assistência Social, órgão responsável pelo atendimento às demandas de pessoas e famílias em situação de violação de direitos. No Poder Judiciário, as demandas envolvem, sobretudo, os casos de violência doméstica, processos de guarda, tutela e adoção, suspensão/destituição do poder familiar e casos de adolescentes em conflito com a lei. Na docência, além do ensino da Psicologia, situaram-se também as supervisões de estágios, em que se orienta os casos clínicos de estagiários atuantes no atendimento à comunidade, seja na clínica escola, seja nas instituições públicas. Por fim, no consultório, situam-se os atendimentos psicoterápicos individuais a crianças, adolescentes e adultos.

Essa trajetória de dez anos trouxe a este tema de mestrado uma angústia, ao presenciar o quanto os espaços educacionais são desperdiçados. Muitos educadores parecem estar “corrompidos” por um excesso de regras e imposições em relação aos educandos. Por vezes, os educadores, acometidos por pressões de um sistema educacional repressor, parecem impregnados de uma atonia que não lhes permite aflorar a sensibilidade em relação ao mundo da educação. Eis o que motivou esta pesquisadora a não compactuar com esse quadro e a refletir a respeito de um ponto de partida para a transformação desse sistema.

Com isso, aflorou o desejo de pesquisar mais sobre o tema, com vistas a pensar

caminhos para mudar esse quadro, ainda que seja apenas pelo fato de provocar os educadores, trazendo-os à reflexão. Acreditamos na práxis enquanto instrumento de transformação, assim, podemos utilizar da prática como impulso para a busca de teorias e, a partir do conhecimento construído, enriquecer a prática, trilhando caminhos que representem inícios para mudanças.

Na educação de crianças, por exemplo, frequentemente advém o incômodo de presenciar práticas, nas quais parecem ser desperdiçadas oportunidades de experimentar, de divagar, de criar, de inventar, de construir. Os adultos, que deveriam ser coadjuvantes, assumem o protagonismo e, de maneira aut centrada, levam em conta apenas suas visões, seus desejos e seus interesses, não permitindo aflorar a sensibilidade de adentrar no verdadeiro e rico mundo das crianças, que nada podem.

Freud (1910) discorreu que os adultos apresentam traços de compulsão ao controle injustificado da criança, algo que é característico da educação e que se explica pelas necessidades pulsionais inconscientes dos pais. A criança e seu desejo não têm vez, quiçá voz. Os adultos engendram um plano educacional estruturado e esperam de todas as crianças os mesmos resultados, conforme “apreenderam” nas profecias desenvolvimentistas, nas quais a criança deve se desenvolver com vistas à racionalidade adulta.

Por outro lado, cresceram teorias que preconizam a concessão de mais liberdade à criança, com vistas a impedir o surgimento de angústias e distúrbios, bem como promover maior autonomia à categoria infância que, por sua vez, é subalterna. Essas teorias admitem posturas que prezam por práticas relacionadas às permissões, algumas até em demasia. Nessas práticas, todavia, por vezes parece fazer-se necessário um toque de disciplina, uma dose de limite, uma pitada de autoridade. Afinal, cobranças e limites muitas vezes representam o cuidado que, por sua vez, é uma demonstração de preocupação, de atenção e, conseqüentemente, de amor.

Convém lembrar que há uma diferença entre autoridade e autoritarismo. O primeiro termo refere-se a algo estabelecido pela legitimidade ou pelas normas sociais, já o autoritarismo, representa a imposição à força, antissocial ou até mesmo antidemocrática.

Diante dessas conjecturas e insurgências, propõe-se nesta pesquisa, após investigar as contribuições teóricas de diferentes autores acerca do tema, estudar diferentes posturas possíveis de serem encontradas na prática educativa, interpretando suas possíveis repercussões na formação de pessoas. Pretende-se, assim, analisar a educação familiar, escolar, cultural e social, tendo como justificativa contribuir para a disseminação de práticas que possam visar um bom desenvolvimento psíquico dos educandos. Tudo isso, aliado à tentativa de alcançar uma formação para a cidadania e para o convívio social. Assim, caros leitores, a busca por estudar mais a fundo o tema, teve o intuito de compreender melhor o que pode haver por trás desses

processos.

Para Voltolini (2011), compreender quer dizer, “prender”, implicando um ato de aprisionar, de cativar o outro. Essa busca pela compreensão não visa exatamente o alcance de uma resposta, mas uma reflexão acerca do conteúdo que as perguntas suscitam, bem como os efeitos que as reflexões ecoam em nós pesquisadores: “Por que penso que pesquiso o que pesquiso? Não sei exatamente por que pesquiso o que pesquiso, mas o mais importante talvez sejam os movimentos que daí decorrem e das perguntas que continuam em meu pensar[...]” (PERES, 2011, p. 174). Como na psicanálise, uma pergunta nem sempre traz uma resposta, ela traz novas perguntas.

Qual é a função da educação? Como chegar a essa função? Que caminhos percorrer? Quais são os obstáculos encontrados? Como lidar com eles? Quais são as condutas mais adequadas? Como formar adultos psiquicamente saudáveis?

Pais e educadores deparam-se com essas e muitas outras questões no processo de educação de uma criança. Existem inúmeras teorias que tentam dar conta dessas demandas. Todas elas, entretanto, trazem uma multiplicação de “pontos de vista” que, como denomina Nietzsche, são “perspectivas”. O chamado perspectivismo de Nietzsche defende a pluralidade em detrimento da totalidade: “Parece-me importante que nos desembaracemos do Todo, da Unidade, de não sei qual força, de não sei qual absoluto; [...] deixar de tomá-lo como instância suprema [...]. É preciso esmigalhar o universo, perder o respeito pelo todo” (NIETZSCHE, 2008, p. 182 *apud* GRANIER, 2009, p. 64).

O ser humano não é linear, tampouco suas relações o são. Sendo assim, seus processos com o mundo, com o meio e com os outros, entre eles o processo educativo, não podem ser previsíveis ou padronizados. “Nenhuma ilusão de saber exterior objetivo, pode colmatar a implicação subjetiva” (VOLTOLINI, 2011, p. 44). Assim como nenhum “saber prévio, instintivo ou da ordem do conhecimento científico, pode garantir acesso a um ponto ideal” (VOLTOLINI, 2011, p. 48).

Voltolini (2011) afirma que nenhuma história é linear, em progresso, e sim “pendular”, ou seja, tem suas oscilações. Apesar disso, alguns movimentos educativos parecem ter foco na busca de uma linearidade, anulando assim as oscilações e peculiaridades de cada sujeito. É nesse sentido que Foucault atenta para os dispositivos científicos de poder que pretendem produzir efeitos de ordenamento sobre costumes e comportamentos (FOUCAULT, 1976 *apud* PERALVA, 1997, p. 16).

Estudar o homem e tudo o que é humano requer sensibilidade e uma abordagem fundamentada na compreensão, formada por valores. Na interpretação da ação humana, não é

suficiente indicar apenas uma simples relação causal, exige-se uma consideração do sentido da ação. Portanto, dentro dessa pluralidade, não há necessariamente uma teoria “melhor” que a outra, o que se tem são teorias que se adequam mais a determinados contextos e demarcam um certo posicionamento ético.

Nesse sentido, dentre tantas perspectivas, estudamos aqui o olhar da psicanálise sobre a educação. Esse olhar traz em Freud a visão dualista do ser humano, composto por corpo e mente, bem como o foco no peso que o inconsciente tem na subjetividade. Com isso, a psicanálise analisa o jogo de forças que ocorre no psiquismo, as relações de conflitos e resistências nele presentes, principalmente, os conflitos que tangem à relação pulsão *versus* cultura, a luta travada na tentativa que o ser humano tem de atender tanto às demandas individuais quanto às demandas sociais, e a ênfase nos elementos e mecanismos para lidar com o mal-estar da vida em civilização.

Voltolini (2011, p. 20) aponta que “toda visão de mundo, por ser imaginária, expressa uma síntese”, enquanto a visão psicanalítica, como sugere o próprio nome, “é fundada no polo antinômico da síntese, ou seja, no da análise”. O autor complementa ainda que a “psicanálise insiste em mostrar as armadilhas que um saber do tipo universitário (tendente à generalização e supressor da particularidade), em que pese sua inegável utilidade, pode conter, sobretudo quando o supomos automaticamente transformável em saber fazer” (VOLTOLINI, 2011, p. 45).

Freud ficou conhecido como o descobridor do inconsciente, composto entre outros fatores, por conteúdos ligados ao passado, à infância e aos impulsos que não são aceitos socialmente. A este passado, configura-se um peso que no decorrer da vida adulta pode vir a incomodar e causar angústia. Por isso, a importância de uma educação “suficientemente boa<sup>1</sup>”.

O psicanalista Sigmund Freud revolucionou seu tempo quando, de forma inédita e audaz, discorreu sobre a sexualidade infantil, publicando os *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, em 1905. Nesses ensaios, ele afirma que o desenvolvimento infantil está estritamente ligado à sexualidade, não podendo então que a educação fique de fora dessa relação. Ele menciona que a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é a sexualidade.

À luz da visão psicanalítica, este trabalho explora também um recorte sobre a infância, posto que, para essa visão, as experiências vivenciadas nesse ciclo de vida são de influência significativa para o percurso da vida adulta.

---

<sup>1</sup> Expressão usada pelo pediatra psicanalista D. Winnicott para designar a mãe que se adapta às necessidades do bebê, inclusive à necessidade que ele tem de viver algumas frustrações que são necessárias ao desenvolvimento de sua independência.

Para a visão psicanalítica, a maturidade do adulto pode representar o empalidecimento de uma condição radiante da infância: “A psicanálise mostrou que no enfermo a criança continua a viver, pouco alterada, e também no artista e na pessoa que sonha” (FREUD, 2011, p. 347), ou ainda: “Pense no deplorável contraste que existe entre a inteligência radiante de uma criança sadia e a fraqueza mental de um adulto médio” (FREUD, 1927, p. 31).

A psicanálise contesta a ideia de que o adulto seja a criança depois de um progresso que teria retificado suas imperfeições. Assim, a passagem da infância para a maturidade significa não apenas aquisições, mas também perdas. Ao invés de olhar para o adulto que há na criança, a psicanálise vai apontar a criança que há no adulto.

É exatamente pelo peso significativo da infância na constituição da subjetividade que se pode atribuir o conseqüente peso da educação. O percurso desde o nascimento até a maturidade, objeto geral da preocupação educativa, será descrito pela psicanálise como necessariamente tortuoso e aberto quanto ao seu fim.

Voltolini (2011) lembra criticamente visões que olham para a criança como um “vir a ser”. O termo latino *infans*, radical da palavra “infância”, indica “aquele que não fala”, e o termo “menino”, provém do radical também latino “menos”. Isso mostra como a criança aparece como um “corolário de lacunas a serem reparadas.” O autor versa que, na direção do cumprimento da tarefa de suprir lacunas da criança em desenvolvimento

[...] acostumamo-nos a buscar no conhecimento científico a medida exata de nossa ação, criando essa espécie de mito moderno da infância, em que a criança aparece como ‘A’ criança”. Trata-se de uma ideia abstrata construída no cruzamento do que as várias ciências puderam concluir a respeito de seu funcionamento (VOLTOLINI, 2011, p. 41).

Similarmente, Peralva (1997) alerta para o fato de que, com a racionalidade moderna ocidental, advém o “imperativo universal”, que seria a “cristalização social das fases da vida”, a “indiferenciação dos grupos etários”, ou seja, tratar a parte pelo todo, ou o todo pela parte. Em outras palavras, a sociedade, por vezes, acaba generalizando o grupo etário, como se todos tivessem as mesmas características. Assim, os que não apresentam essas características são estigmatizados como desvios.

Nesse sentido, vale apropriar-se desse alerta para lembrar que a infância atravessa diferentes contextos, territórios, classes, histórias e culturas, gênero, raça/etnia, ou estas a atravessam. Portanto, que o contato com elas não seja mediado por preconceções ou expectativas, que supõem ser suficiente entender o grupo para se orientar: “Quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele está a escutar o que ela

diz e, conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança” (VOLTOLINI, 2011, p. 44).

Vale lembrar a postura de Voltolini (2011) de que os estudos sobre a infância são construídos por adultos, logo, tratam de um conhecimento sobre a criança, quer dizer, por cima dela, a despeito dela, com o peso de uma interpretação sempre particular, a partir da significação do adulto. O que para o autor resulta sempre num certo apagamento do que o outro diz, a fim de que o que sei dele – e que me reafirma narcisicamente – não se abale: “No saber objetivo que se estabelece sobre a criança sou parte integrante dele. Quando acredito revelá-la, numa descrição que faço dela, é também a mim que revelo” (VOLTOLINI, 2011, p. 44).

Nesse sentido, pretendeu-se neste trabalho explorar o processo educativo no viés dos conhecimentos psicanalíticos, pois estes nos lembram que cada acontecimento pode ter um significado na constituição psíquica do sujeito. O foco inicial eram os processos educativos da infância, já que esse ciclo é visto por Freud como crítico nessa constituição e estruturação psíquica. Todavia, no decorrer do estudo, passou-se a estendê-lo a outros contextos e recortes, pois foi percebido que outros processos da vida adulta, ainda componentes do campo educacional, continuam tendo peso significativo na formação da subjetividade e na dinâmica das instâncias psíquicas. Assim, dentro do cenário educacional fez-se importante explorar os contextos familiares e escolares e, não obstante, estender também os olhares aos contextos culturais e sociais.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver um estudo teórico acerca da relação entre a educação e a psicanálise, tendo como foco a questão da repressão no processo educativo e suas conseqüências para o mal-estar na atualidade.

Como objetivos específicos, pretendeu-se destacar as principais passagens que tangenciam, direta ou indiretamente, o tema da educação nos escritos de Freud, além de refletir sobre elas com base em autores pós-freudianos que se preocuparam com os fenômenos educativos. Posteriormente, buscou-se fazer uma interface com outros autores não psicanalistas, a exemplo de Neill. Ademais, foram discutidas as conseqüências do excesso de repressão nos processos educativos formativos, analisando propostas educativas já praticadas e propostas que estão em discussão, inclusive no contexto brasileiro. Por fim, o estudo buscou investigar os processos educativos familiares, escolares e sociais, sob a ótica da psicanálise, tendo em vista uma educação que propicie a formação de cidadãos capazes de lidar com as angústias e frustrações da sociedade atual.

A pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, centrada no posicionamento de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os quais esclarecem que:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características (...) As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natura (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa amplia as possibilidades de análise e entendimento do cotidiano, oferecendo meios de apreender a realidade. Dessa maneira, no contato interativo e direto entre o pesquisador e a situação objeto de estudo que se estabelece a interpretação dos fenômenos.

Considerando os objetivos propostos, esta é uma pesquisa exploratória, uma vez que, conforme Gil (2010), visa apropriar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo. Esse tipo de pesquisa é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral de um determinado fato, sendo realizada a partir de dados secundários e estudos nos quais se incluem também pesquisas já realizadas. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

O texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro tópico é esta introdução, na qual são apresentados o tema, os objetivos e o contexto de formação e atuação profissional da pesquisadora, a partir do qual o trabalho foi desenvolvido. O segundo tópico apresenta um pouco da teoria psicanalítica, fazendo uma análise de três textos de Freud, elegidos pelas suas respectivas contribuições de maior peso à educação, uma vez que tratam das questões que a cultura internaliza por meio da família, da escola ou da sociedade, ou seja, pela via da educação. Esse tópico tem uma metodologia mais próxima a uma resenha, uma vez que o intuito é apresentar ao leitor os conteúdos dos escritos de Freud. Ao final dos três textos, há uma discussão e um diálogo entre teoria e prática. O terceiro tópico versa sobre as principais contribuições que a psicanálise pode apresentar à educação em seus diversos contextos, como escolar, familiar, cultural e social, tecendo, ao final uma reflexão acerca do papel da repressão no contexto social. O quarto tópico trata do estudo de posturas educacionais que buscam evitar a presença da repressão no processo educativo, em especial a educação para a liberdade de Neill. O quinto tópico apresenta mais duas posturas educacionais, ambas um tanto quanto contrárias em relação ao quarto tópico: o *homeschooling*, que visa isentar o educando de frequentar a escola, e a educação militarizada, que possui como características a disciplina e a coerção. Para finalizar, nas considerações finais são retomados os objetivos do estudo e os efeitos do que foi discutido no decorrer da pesquisa.

## 1 A REPRESSÃO NO DIVÃ

Para iniciar o estudo, focamos em três textos de Freud, selecionados por suas respectivas contribuições no campo educacional, os quais estão dispostos em ordem cronológica.

A seção 1.4, “Os sintomas do mal-estar”, por sua vez, apresenta um fechamento da análise dos três textos, aliada à análise da prática da Psicologia na contemporaneidade.

### 1.1 Ensaios freudianos acerca da teoria sexual

Em 1905, Sigmund Freud, considerado o pai da teoria da psicanálise, escreveu<sup>2</sup> três ensaios sobre a teoria sexual. No primeiro, ele discorre acerca das energias e forças que impulsionam o indivíduo, sendo a principal delas a libido. No segundo, ele trata da sexualidade infantil e, no terceiro, da metamorfose da puberdade.

No primeiro ensaio, Freud (1905) desenvolve o significado de pulsão, que seria um processo dinâmico que consiste em forças e cargas energéticas que fazem tender o organismo para um alvo (LAPLANCHE; PONTALIS, 1979). Dentre as pulsões, temos a pulsão sexual e a pulsão de autoconservação, compostas pelos impulsos de sobrevivência do indivíduo e da espécie. Freud (1905) afirma que o representante da pulsão de autoconservação é a fome, enquanto a libido é a representante da pulsão sexual. A libido seria, portanto, a energia motriz associada à reprodução da vida, que anima a pulsão da busca pelo prazer. Para Freud (1905), todo estado afetivo e toda pulsão sexual se associam inevitavelmente à libido. As pulsões sexuais se revelam nas manifestações de atração e possuem como objetivo primário a união sexual, ou ao menos as atrações que vão nessa direção.

Essas pulsões têm seus respectivos objetos e objetivos sexuais. O objeto pode ser definido como aquilo ou aquele que atrai a pulsão. Já o objetivo, ou meta sexual, seria a ação pela qual se esforçam e se dirigem as pulsões. Ambos proporcionam o alívio da tensão e a extinção temporal da pulsão, satisfação semelhante à saciedade, na analogia com a fome.

Freud (1905) menciona que havia um consenso de que não existiria sexualidade na criança, que ela apareceria apenas na adolescência e alcançaria sua plenitude na vida adulta. Discordando disso, Freud (1905) parte então para o segundo ensaio a respeito da sexualidade

---

<sup>2</sup> Antes de tudo, é importante lembrar que a leitura dos escritos de Freud traz uma particularidade: a questão da tradução. A obra original foi escrita em alemão e alguns termos, por sua vez, não possuem traduções exatas. Logo, os termos e conceitos nem sempre alcançam plenamente a ideia ou significado por ele proposto. Também, por vezes, a leitura gera dúvidas, dificuldades, ambiguidades, trocas ou interpretações equivocadas. Luís Hanns (1996) construiu uma obra aprofundada sobre este assunto.



infantil, que conforme pontua Amaral (1995, p. 69), “desmonta as noções ‘populares’, [...] opondo-se a toda e qualquer concepção pré-determinada da sexualidade”.

Segundo Freud (1905), nossa ignorância acerca dos fundamentos da vida sexual reside na afirmação popular (predominante até então) de que a sexualidade está ausente na infância. O autor aponta que todos os escritos relacionados ao desenvolvimento infantil com os quais ele tivera contato, silenciavam-se acerca do desenvolvimento sexual. Quando mencionavam alguns processos observados em crianças, como práticas sexuais precoces, ereções, masturbações e ações parecidas com o coito, tratavam-nos como raros ou como curiosidade, considerados também, na visão popular, como desvios (morais). Desse modo, nenhum autor havia reconhecido como norma a existência de uma pulsão sexual na infância.

A esse não reconhecimento, Freud (1905) atribui dois motivos principais: o primeiro, seria a amnésia infantil, um esquecimento que cobre os primeiros anos da infância da maioria dos indivíduos. Tal esquecimento não representa o desaparecimento de memórias, mas um processo de afastamento da consciência (repressão). O outro motivo seria a educação recebida, seja no âmbito familiar, escolar, social e religioso.

Diante do que dispõe Freud, propomos nesse momento o primeiro ponto de diálogo entre a educação e a psicanálise: a possibilidade de que a perspectiva freudiana sobre a existência da sexualidade na criança seja difundida entre os educadores. Vale ressaltar que, antes de se tornar um educador, o sujeito um dia também já foi um educando. Sendo assim, se esse sujeito foi educado sob uma perspectiva que nega a sexualidade da criança, parece-nos então que há maiores possibilidades dele estar pronto para reproduzir e alimentar um ciclo sem fim. Logo, é esse ciclo que precisamos romper.

É claro que o sujeito, ao longo da sua vida, tem a possibilidade de entrar em contato com diferentes instituições educativas, de acessar e experimentar outras formas de sexualidade. Nesse sentido, há tanto a possibilidade de não haver a referida reprodução do ciclo, quanto de ele ter e proporcionar outra visão e outra forma de educar, rompendo com este ciclo. Portanto, essa situação não está circunscrita na representação do educador, mas na representação do sujeito.

Para contribuir com a diminuição da resistência à ideia da sexualidade infantil, resistência esta que também tem seus motivos inconscientes, é importante ressaltar que, conforme lembra Kupfer (1995) e Millot (1992), não se deve confundir sexual com genital, sendo esta última, referente a cópula, e a primeira, relacionada às experiências vividas em relação ao corpo, à energia libidinal e aos exercícios prazerosos. Assim, para Millot (1992):

A definição corrente de sexualidade como comportamento instintivo, destinado à união dos órgãos genitais de dois parceiros de sexo oposto com vistas à reprodução da espécie, só recobre parcialmente a extensão do conceito de sexualidade em psicanálise. A experiência analítica mostra que a sexualidade não poderia ser reduzida à genitalidade. As zonas genitais estão longe de ser as únicas zonas erógenas. Os fins e objetos da pulsão sexual são, de resto, eminentemente variáveis (MILLOT, 1992, p. 22).

Isto posto, voltamos ao segundo ensaio de Freud (1905), no qual ele expõe que o recém-nascido traz consigo “germes” de moções sexuais que seguem se desenvolvendo durante certo período. Mas, quais seriam essas manifestações de sexualidade apresentadas pelas crianças? Freud (1905) responde com alguns exemplos, como a sucção e o autoerotismo.

A sucção é o contato/movimento repetido ritmicamente com a boca e que não tem por finalidade a nutrição. Representa a busca por um prazer já vivenciado, agora recordado, ou seja, o ato de mamar. Já o autoerotismo é o impulso não dirigido a outra pessoa, satisfaz-se no próprio corpo, através das zonas erógenas, que podem atuar em qualquer lugar da pele ou órgão, com algumas que se sobressaem. Freud (1905) então deduz que, na infância, a pulsão sexual é autoerótica. Segundo ele, quase sempre, até o terceiro ou quarto ano de vida da criança, a sexualidade se expressa de uma forma acessível à observação.

Retomamos então, a proposta de disseminação dos princípios psicanalíticos básicos aos educadores. A criança expressa sua sexualidade em um cenário familiar e/ou escolar, no qual os educadores, em geral, não estão preparados para lidar com tal expressão. Começam então as primeiras repressões sofridas no curso do desenvolvimento. Para Freud (1905), as pulsões sexuais têm em sua disposição alguns componentes que, por serem hiperintensos, necessitam ser afastados da consciência, sofrendo assim o processo de repressão. Tal processo pode não só afastar tais pulsões da consciência (processo de repressão propriamente dito), como também as conduzir a um *lugar* onde possam ficar inacessíveis. O ponto mais inacessível da mente humana é o inconsciente. Esse processo é o que Freud (1905) chama de recalque.

Assim, Para Laplanche e Pontalis (1979), repressão seria a operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto etc. Para os mesmos autores, recalque seria uma modalidade especial de repressão. O indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão, quando a satisfação dessa pulsão ameaça provocar desprazer em relação

à outras exigências<sup>3</sup>.

Os recalques, por sua vez, são significativos na formação das doenças nervosas, especificamente das neuroses<sup>4</sup>. Como postulado por Freud (1905) no referido ensaio, é como se as excitações impedissem os impulsos de alcançar seus objetivos e os “empurrassem” até se expressarem como sintomas, podendo com isso, chegar ao mais próximo de uma vida sexual vista como *normal*.

Diante do exposto, ficam nítidas as consequências negativas da repressão. Assim, alcançamos uma primeira reflexão importante para a esfera da educação: quanto mais repressora for a educação, mais vulnerável o sujeito estará aos conflitos neuróticos e às doenças psíquicas.

Ainda no segundo ensaio, Freud (1905) afirma que as manifestações da sexualidade vão sofrendo uma repressão progressiva e caminham para uma interrupção, chamada período de latência. Durante esse período de latência (total ou parcial), edificam-se poderes anímicos, que mais tarde apresentam-se como repressões no caminho da pulsão sexual, estreitando seu curso à semelhança de diques ou represas (asco, vergonha, autoridade, reivindicações, ideais estéticos e morais).

No caso da criança imersa na cultura, o estabelecimento desses diques parece ser obra da educação e, certamente, ela contribui em muito. De acordo com Freud (1905), esse desenvolvimento é de condicionamento orgânico, fixado hereditariamente e pode originar-se sem ajuda da educação. Esta, por sua vez, pode limitar o que está pré-fixado organicamente, imprimindo-lhe um cunho mais profundo, sendo capaz de manter a pulsão sexual dentro de certas vias.

Nesse período de latência dos impulsos sexuais infantis, a energia é desviada do uso sexual e aplicada a outros fins. Esse desvio das forças pulsionais e sua orientação para novos objetivos é chamado por Freud (1905) de sublimação. Chegamos, desse modo, em mais um conceito que precisa ser conhecido pelos educadores.

A sublimação é o processo pelo qual as excitações intensas, que vêm das diversas fontes da sexualidade, buscam saída e utilização em outros campos. Assim, aquilo que poderia

---

<sup>3</sup> É importante reforçar a diferenciação entre repressão e recalque. Conforme explica Hanns (1996), ambos surgem do mesmo termo original *Verdringung*. A repressão literal significa “Empurrar para o lado, desalojar, deslocar, afastar”. Assim, a repressão psicanalítica significa afastar da consciência algo que se manifesta e cuja satisfação poderia gerar desprazer. O recalque por sua vez é um estado que exige grande empenho de força para se manter, pois a pressão pelo retorno é constante. O material em estado recalcado se faz presente apesar da ausência, está desalojado, mas se manifesta a distância, exigindo esforço para mantê-lo fora de foco.

<sup>4</sup> Afecções psicogênicas em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico com raízes na história infantil do indivíduo e constitui compromisso entre o desejo e a defesa (LAPLANCHE; PONTALIS, 1979).

representar perigo, torna-se um incremento à capacidade de rendimento psíquico, a exemplo da arte. Uma subvariedade da sublimação é a formação reativa, mencionada no período de latência. Segundo Freud (1905), o que se conhece sobre o caráter de um homem está construído em boa parte com o material das excitações sexuais, que se compõem de pulsões fixadas desde a infância e de outras adquiridas por sublimação, de construções destinadas a obstaculizar impulsos perversos, reconhecidos como inaplicáveis. Assim, disposições sexuais perversas podem ser fontes de virtudes, à medida em que, por via da formação reativa, dão o impulso para criá-las (FREUD, 1905).

Alcançamos então mais uma conclusão, a importância do poder sublimatório da educação. Uma das missões dos educadores pode ser a de otimizar a conciliação dos impulsos de natureza sexual em atividades socialmente aceitas. Promover o aproveitamento da energia proveniente de tais impulsos e utilizá-la para o alcance de atividades culturalmente produtivas, convertendo no educando as pulsões de origem sexual em alvos gratificantes, que possam substituir os originais.

Para Millot (1992), a satisfação das pulsões pode ser obtida por diferentes caminhos, por objetos intercambiáveis, que não sejam apenas os sexuais diretos. Assim, é tarefa da educação submeter as pulsões a uma vontade individual que concorde com fins sociais. No caso da já mencionada fase de latência, que segue até a puberdade, a sublimação é resultado do fato de que nessa fase, na qual as funções de reprodução estão diferidas, os impulsos sexuais seriam inaplicáveis. Além disso, poderiam ser perversos em si, ou seja, partiriam de zonas erógenas e se sustentariam em pulsões que, dada a direção do desenvolvimento do indivíduo, só provocariam sensações de desgosto. Por isso, suscitariam forças anímicas contrárias (impulsos reativos), que “sufocariam” esse desgosto, os já citados diques psíquicos: asco, vergonha e moral.

As instâncias sociais que agem na imposição desses diques advêm, em geral, da educação. A educação familiar e escolar, via de regra, mostra ao pequeno sujeito que determinado comportamento ou determinado desejo não é adequado ao ambiente em que vive. Mais uma vez, entra em cena o papel do educador, que precisa engajar-se de modo a promover a adequada inserção do sujeito na sociedade, sem, contudo, tratar todos os desejos como se fossem proibidos, ou como se fosse proibido desejar.

Em um cenário ideal de educação, alguns impulsos sexuais devem encontrar seus diques, outros devem ser sublimados em atividades culturais e outros devem ser permitidos para fluir em seu percurso. O reconhecimento de quais os impulsos mais indicados para encontrar seus diques, quais os mais propícios a serem sublimados e quais os mais adequados para serem

permitidos é peculiar, devendo ser analisado a cada situação e a cada contexto.

Dissemos no início que o ser humano não é linear e, portanto, torna-se difícil eleger uma padronização de seus processos. Assim, a família e o professor poderão avaliar esse movimento, atentando-se ao objetivo de não serem repressivos. Analisando a realidade, Freud (1905) postula que à medida em que os educadores prestam alguma atenção na sexualidade infantil, se comportam de acordo com a formação da defesa moral a tratam como vício, quando percebem que ela persiste. Eis, portanto, mais uma repressão.

Dando continuidade, chegamos ao terceiro ensaio. Após o período de latência, causas internas ou externas são decisivas para a reparação da atividade sexual. Dentre as causas externas, Freud (1905) cita a influência da sedução, que traz ao conhecimento a satisfação das zonas genitais. Todavia, ele reforça que nem sempre se faz necessária a sedução, o (re)despertar da vida sexual da criança também pode se dar de maneira espontânea, a partir de causas internas.

Com o advento da puberdade, período de transição entre a infância e a fase adulta, emergem transformações, dentre as quais, Freud (1905) destaca duas: a subordinação das fontes originárias da excitação sexual ao império das zonas genitais e o processo de descobrimento do objeto. Seguindo suas exposições, o autor aponta que há fatores externos ou internos que podem perturbar o desenvolvimento e levar a fixações em alguma fase, ou até regressos a fases anteriores. Logo, entre os fatores externos, podemos incluir a educação.

Muitas pessoas questionam se o que tem mais peso no desenvolvimento das crianças são as pré-disposições genéticas ou a história e as experiências vivenciadas. Neste ensaio, Freud (1905) lembra que não há supremacia entre o inato (constitucional) e o vivido (acidental). Segundo ele, as teorias valorizam o inato, enquanto a prática terapêutica destaca a importância do que é vivido. Entretanto, Freud (1905) lembra que não existe entre esses aspectos uma relação de exclusão, mas de cooperação. O constitucional pode ser colocado em vigor pelas vivências, enquanto o acidental necessita apontar-se na constituição para se tornar eficaz. Freud (1905) imagina então uma série complementar, em que as intensidades decrescentes de um fator são compensadas pelas intensidades crescentes de outro. Com isso, ele lembra que, para a psicanálise, os fatores acidentais de maior peso estão presentes nas vivências da primeira infância, fase na qual se inicia a educação.

Freud (1905) completa então seu terceiro ensaio, ponderando que há uma oposição entre a cultura construída pela sociedade e a sexualidade livre. Conforme ele pontua mais adiante, em 1930, o princípio do prazer domina o desempenho do aparelho psíquico, mas seu programa está em desacordo com o mundo inteiro. É inexecutável, o Universo o contraria.

A construção desses ensaios representou um grande marco para a sociedade moderna

ocidental. A Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre, por exemplo, publicou em 2006 um tributo ao centenário da obra, alegando ser um dos textos mais originais e impactantes de Freud.

Numa época de rígida moral vitoriana, na qual a "inocência" das crianças era considerada inquestionável, e predominava a ideia de que a sexualidade só viria a manifestar-se a partir da puberdade, devido ao amadurecimento dos órgãos sexuais. A audácia e a coragem de Freud ao revelar sua teoria causaram veementes críticas da sociedade [...] Trata-se de um artigo que, por seu caráter inovador, causou sobre a cultura ocidental de sua época um impacto definitivo, ao lançar uma nova compreensão sobre o desenvolvimento emocional (RODRIGUES, 2006, p. 94).

Sem dúvida, muitos foram os efeitos colaterais da obra, devido ao impacto das novas teorias defendidas. E quem poderia negar os indícios de sexualidade na infância, observados por Freud? Estariam os educadores orientados sobre essa trajetória que seus educandos estão atravessando? Estariam eles preparados para tal? Um dos papéis da educação está na condução diante dos comportamentos psicosexuais, observados em contextos escolares e familiares.

## **1.2 Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna**

Neste escrito de 1908, Freud (1908) expõe a luta entre a civilização e a satisfação pulsional. Ele discorre sobre a diferença entre a moral sexual natural e a civilizada. A primeira, relacionada ao regime de conservação da saúde e eficiência humana; a segunda, por sua vez, relacionada à obediência que estimula a atividade cultural, ou ainda, os sacrifícios, prejuízos e restrições, que quanto maiores se apresentam, mais colocam o psiquismo em perigo. Nesse ponto, Freud (1908) defende a necessidade de uma reforma nos objetivos culturais. Eis mais um ponto relevante para a educação.

Ora, se há necessidade de uma reforma nos objetivos culturais, não há outro caminho para começar, a não ser pela educação. E por onde ela deve começar? Talvez, com a reflexão sobre o que a atividade cultural vem estimulando. Aliás, a qual cultura Freud (1908) se refere? A cultura na qual ele próprio estava inserido, ou seja, a cultura judaico-cristã ocidental, a partir da qual também deriva a cultura brasileira. Começam nesse ponto as críticas de Freud (1908) acerca dos pressupostos que embasam tal cultura. Esses pressupostos são carregados de moralidades, e são elas que precisam ser analisadas pela educação.

Conforme refletido na subseção anterior, parece que se convencionou em nossa cultura que é proibido ter desejos. Torna-se melhor aceito aquele que mais é capaz de abrir mão de seus desejos. Como vimos, essa cultura de restrições começa na infância, quando se percebe que

nada pode. Quando a psicanálise vê o adulto como a involução da criança, nota-se que tal involução se inicia neste ponto, quando a criança precisa limitar-se. As crianças menores não têm limites, agem de forma consentânea a seus desejos e paixões.

Claro que é preciso, sim, que a educação mostre à criança alguns caminhos para viver em sociedade, mas, até que ponto podem ir os educadores? Os motivos de algumas proibições residem simplesmente no fato de que o adulto não saberia lidar com tamanho afloramento de desejos, de instintos, de impulsos. Eis então um dos desacertos de algumas práticas da educação: o excesso de proibições, a prática de proibições sem sentido, o culto à renúncia e ao sacrifício. Essas práticas ultrapassam os contextos familiares e escolares, abarcando também outros ambientes que não deixam de pertencer ao campo educacional: o social, o cultural, o religioso, este último parece reger nossa cultura.

Ao longo desta pesquisa, entendemos que o alcance do “equilíbrio” é algo muito complexo, pois a linha do almejado equilíbrio se faz muito tênue. Se formos recorrer às teorias educacionais (e a história das ideias pedagógicas) depararemos com dois tipos de desacertos, ambos prejudiciais para a formação do sujeito. Por um lado, existe uma educação repressiva, tal como enunciada, por outro, há propostas de excesso de liberdade, ausência de regras que, por sua vez, também levam a um perigo de não alocação do sujeito em sociedade.

Para Ehrenfels (1907 *apud* FREUD, 1908), as restrições culturais, por exemplo, proíbem toda relação sexual fora do casamento monogâmico, sendo as sanções mais severas às mulheres. Ele menciona que ao seguir tal moral ambígua, a sociedade “não pode levar muito longe o amor à verdade, à honestidade e à humanidade, acabando por induzir seus membros à ocultação da verdade, a um falso otimismo, enganando a si próprio e aos demais” (FREUD, 1908, p. 169). Ehrenfels completa ainda que, glorificar a monogamia limita na espécie humana a seleção pela virilidade, “único fator que pode aperfeiçoar a constituição do homem, pois entre os povos civilizados a seleção pela vitalidade foi reduzida a um mínimo pelos princípios humanitários e pela higiene” (FREUD, 1908, p. 169).

Face ao exposto, Freud (1908) conclui que as doenças nervosas estão associadas à moderna vida civilizada. Estas doenças são respostas do corpo àquilo que a mente parece já não dar mais conta de suportar. São produtos da tentativa de adaptação ao esvaziamento das relações contemporâneas. Para Freud (1908), os sintomas advêm também do ritmo acelerado da vida moderna, cuja realidade descrita por ele indica os numerosos perigos inerentes à evolução da civilização moderna, o que parece permanecer fazendo sentido nos dias atuais, mais de um século depois.

Cresceram as exigências impostas à eficiência do indivíduo, e só reunindo todos os seus poderes mentais ele pode atendê-las. Simultaneamente, em todas as classes aumentam as necessidades individuais e a ânsia de prazeres materiais; um luxo sem precedentes atingiu camadas da população a que até então era totalmente estranho; a irreligiosidade, o descontentamento e a cobiça intensificam-se em amplas esferas sociais [...] Tudo é pressa e agitação. [...] até mesmo as ‘viagens de recreio’ colocam em tensão o sistema nervoso[...]. Os conflitos religiosos, sociais e políticos, [...] inflamam os espíritos, exigindo violentos esforços da mente e roubando tempo à recreação, ao sono e ao lazer. A vida urbana torna-se cada vez mais sofisticada e intranquila. Os nervos exaustos buscam refúgio em maiores estímulos e em prazeres intensos, caindo em ainda maior exaustão [...] Nossa audição é excitada e superestimada por grandes doses de música ruidosa e insistente (FREUD, 1908, p. 170).

Dentro dessas perspectivas, temos na crítica freudiana ao cenário das grandes transformações sociais geradas pela revolução industrial-tecnológica do modo de produção vigente. Ao pensar sobre o peso da influência social na formação individual, convidamos o leitor à reflexão acerca da interface da vida moderna e do esgotamento das relações humanas.

A tecnologia tem influenciado as relações de vida em sociedade e, em consequência, a educação, tanto a formal quanto a informal. A mídia falada, escrita, televisada e, principalmente, a que acontece pelos meios virtuais, vem se configurando como formuladora e criadora de opiniões, saberes, normas, valores e subjetividades. Via de regra, não se dialoga, apenas se unidireciona a mensagem ao interlocutor.

Essa comunicação social reflete um grande mal-estar de nosso tempo. Esse mal-estar, por sua vez, representa um fator de peso na angústia sobre a qual o ser humano se estrutura como sujeito. Freud discorria em seus escritos (1930) sobre o grande conflito humano, que é fruto da luta entre o chamado princípio do prazer (liberdade das pulsões) e o princípio de realidade (necessidade de freá-las). Esse conflito ocorre por meio de um jogo de forças e resistências, principalmente no que tange às pulsões *versus* a cultura, nos interesses sociais em detrimento aos interesses individuais, que geram elementos e mecanismos para lidar com o mal-estar da vida em civilização, ou, como disse Savage (2009, p. 88), as “exigências éticas da sociedade” e “as insistentes demandas da sociedade industrial.”

As mídias e suas disseminações, em especial as mídias digitais e as redes sociais, podem apresentar-se como um agravante a esses conflitos, ou até mesmo como expressão de alguns mecanismos de defesa do ser humano. Para a psicanálise, os mecanismos de defesa<sup>5</sup> são

---

<sup>5</sup> Estes podem ser melhor entendidos pelo leitor na obra de Anna Freud: *O ego e os mecanismos de defesa*. (1936).



expressões e respostas do inconsciente que, em geral, possuem a função de lidar com a tensão gerada pela não aceitação da realidade. Por vezes, “criamos” mecanismos com a função de evitar, dividir, inverter e depositar sentimentos, escapar, redefinir a realidade, ou até mesmo excluí-la.

Assim, nas redes sociais, a exposição de expressões da vida cotidiana, das relações interpessoais, do convívio social, podem ser instrumentos para afirmação desses mecanismos, representados pela autoafirmação, pela negação, pela resistência, entre as demandas que representam o que o ser humano deseja ser e o que ele realmente é, ainda que estes movimentos sejam muitas vezes inconscientes. Para a visão psicanalista, o inconsciente introduz nas atividades humanas “o imponderável, o imprevisito, o que se desvanece, o que nos escapa”. (KUPFER, 1995, p. 97).

Tais expressões da vida cotidiana, quando expostas nas redes sociais de forma distorcida, melhorada, aumentada, diminuída, ofuscada ou modificada, podem gerar em outros sujeitos a sensação de estar aquém ou de não estar adequado aos padrões impostos pela sociedade. Vale lembrar uma passagem de Pais (1993, p. 79), a qual menciona que “a via escolhida para compreensão das práticas simbólicas [...] requer uma aproximação aos modos de vida a partir dos quais essas práticas simbólicas e respectivos significados, adquirem aceitação social.”

Através das vivências como profissional da Psicologia, percebe-se que é comum receber de pacientes queixas de que suas vidas não estão satisfatórias quando comparadas às de outras pessoas, quando na verdade, essas outras pessoas não estão vivendo exatamente o que andam publicitando, o famoso *postar*. Paire a necessidade de se ver reconhecido pelo outro dentro de seu próprio mundo.

Lembramos o que Foucault (2000) chama de representações<sup>6</sup>. Adicionalmente, as relações humanas estão se reduzindo ao mundo virtual, no qual nada parece acontecer verdadeiramente se não for *postado*. Por um lado, o ser humano parece viver mais aquilo que pode expor do que aquilo que realmente pode experimentar. Suas histórias, vivências, relações, experiências, trajetórias passam a ser ressignificadas de acordo com o modo como são vistos pelas demais pessoas. Não por acaso, podemos alcançar um dos significados do termo mídia,

---

<sup>6</sup> Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. Ora, o nome próprio, nesse jogo, não passa de um artifício: permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, isto é, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados (FOUCAULT, 2000, p. 11).

que representa um dos instrumentos responsáveis por mediar relações humanas.

A comunicação social é expressão da linguagem social. A linguagem, por sua vez, é a base da constituição do sujeito. O ser humano existe pela linguagem, pois se configura como ser pensante e o pensamento, conseqüentemente, é fundado pela linguagem. Por fim, para a psicanálise, esse processo também configura o ser desejante. Logo, a comunicação social pode trazer impactos para a constituição do sujeito em sociedade, à medida em que participa do processo de constituição do homem na/para/em/com a sociedade. Seu mal-uso pode reduzir a linguagem, de modo que ela possa ser captada por meio de notícias, por uma massa, por um público médio de leitores, espectadores e telespectadores.

As comunicações em massa muitas vezes trazem consigo a constatação do mal-estar em civilização, por meio da publicação de notícias e até da promoção de produtos e valores, objetos de consumo, que parecem representar a saída para amenizar os sintomas desse mal-estar na cultura contemporânea. No entanto, o homem se afasta cada vez mais de um conhecimento que torne possível a ele mesmo selecionar o que necessita em meio a tanto apelo consumista. Salientamos que, para a psicanálise, a satisfação não necessariamente está ligada à necessidade, tampouco ao desejo. No caso do consumismo gerado pela mídia, ao contrário, a satisfação é imaginária, os produtos e serviços parecem representar respostas diretas às necessidades mais urgentes do sujeito, necessidades traduzidas através de produtos e serviços possíveis de serem obtidos, desde que pagando o preço *certo*. Esses frutos então, muitas vezes, passam a ser os produtos da vaidade e do narcisismo, pois falam diretamente à falta que, para a Psicanálise, o ser humano sempre carrega.

No que tange a educação, vale ressaltar a importância do equilíbrio do acesso às mídias pelas crianças e adolescentes, com vistas a evitar que estes caiam nos efeitos colaterais enfatizados até então. As mídias e a tecnologia podem ser aliadas da educação, a partir do momento em que propiciam oportunidades para a criança experimentar, divagar, criar, inventar e construir. A pulsão sublimada pode se transformar em pulsão de saber (MILLOT, 1992), em curiosidade, derivando, por exemplo, do prazer de pesquisar algo na *internet*, no interesse por observar algo que a televisão apresenta, no gosto pela leitura etc.

Por outro lado, o excesso de liberdade a esse acesso concedido pelos pais e educadores, pode configurar-se como a falta de um toque de disciplina, uma dose de limite. Para além dos limites, é necessária uma educação para a mídia, trata-se de oferecer às crianças informações acerca do uso das mídias, no intuito de que elas possam agir responsabilmente.

A educação pode focar também no fortalecimento das relações humanas, em detrimento ao vazio gerado, principalmente, pela televisão, cinema e redes sociais.

Perante o acesso facilitado às mídias contemporâneas, nota-se que há atualmente um excesso de investimentos libidinais na busca por estar conectado digital e virtualmente. Assim, parece não sobrar energias suficientes para investir em relações eminentemente humanas. As energias parecem estar se esgotando e as relações humanas parecem estar cada vez mais vazias, prejudicando o diálogo, o contato visual e físico, bem como o afloramento dos sentidos.

Muitas vezes, existe uma presença física sem que haja uma presença de fato. Nas relações de trabalho, familiares, amorosas, religiosas, sociais, comunitárias e educacionais, a atenção e concentração parecem estar voltadas à conectividade virtual, dificultando o foco, a dedicação e o engajamento ao que se está vivendo, aprendendo, conhecendo, observando, fazendo ou experimentando. Esse esgotamento, por sua vez, pode prejudicar o âmbito social, o que acaba por trazer mais necessidade de compensações virtuais na tentativa de suprir essa falta, gerando, assim, um círculo sem fim.

Todo esse cenário compõe o contexto no qual se desenvolvem as neuroses. Freud (1908) defende a íntima conexão entre as doenças nervosas e a vida moderna descrita anteriormente, alegando que esses modos de vida dos povos civilizados da então atualidade, “com sua desenfreada volúpia de bens materiais”, apresentam grande quantidade de aspectos “anti-higiênicos que explicam o nocivo incremento de doenças nervosas” (FREUD, 1908, p. 171), principalmente, quando dizem respeito à repressão nociva da vida sexual dos povos (ou classes), civilizados através da moral sexual “civilizada” que os rege. A essas doenças ele denomina neurose.

As transformações ocorridas nas últimas décadas nas condições políticas e sociais das nações civilizadas<sup>7</sup> [...] acarretaram grandes mudanças nas atividades profissionais dos indivíduos [...] tudo isso à custa do sistema nervoso, que deve atender ao aumento das exigências sociais e econômicas com um maior dispêndio de energia, do qual frequentemente tem insuficientes oportunidades de recuperar-se (FREUD, 1908, p. 172).

As neuroses seriam distúrbios (sintomas) com efeitos no funcionamento somático ou no funcionamento mental. Elas podem resultar de influências nocivas, advindas da supressão das pulsões por parte da civilização. Tais fatos gerariam complexos inconscientes reprimidos, originados das insatisfações de necessidades sexuais, que levariam a uma satisfação substitutiva. Nesse sentido, Freud (1908, p. 173) afirma que “Fatores que prejudicam a vida

---

<sup>7</sup> Podemos inferir que, para Freud (1908), haviam nações não civilizadas. Logo, esse era um dos motivos pelos quais se justificavam as dominações colonialistas presentes na história latino-americana. Essa crença presente no europeu de que os povos indígenas, por exemplo, não eram civilizados.

sexual, suprimem sua atividade ou distorcem seus fins, devem também ser visto como fatores patogênicos das psiconeuroses”.

Por influência de sentimentos familiares, muitas vezes “sancionados” pela religião, há por parte dos indivíduos certas renúncias à satisfação pulsional, como a renúncia do sentimento de onipotência, das inclinações vingativas ou agressivas da personalidade, o que resulta no acervo cultural comum de bens materiais e ideais. A conquista desses bens traz proveitos à comunidade e, assim, é santificada, à medida em que é oferecida à divindade como um sacrifício. Por sua vez, quem “não consegue concordar com a supressão das pulsões, torna-se um ‘criminoso’” (FREUD, 1908, p. 173).

Nesse ponto, Freud (1908) retoma o conceito de sublimação, processo em que a pulsão sexual, vigorosa e constante, usa suas energias à disposição da atividade civilizada, a fim de trazer valor para a civilização, deslocando seus objetivos, mas mantendo a intensidade, ou seja, troca o objetivo sexual original por outro, não sexual, socialmente aceito, psiquicamente relacionado com o original. Trata-se dos efeitos da experiência e das influências intelectuais sobre o aparelho mental. Todavia, não é possível converter todas as pulsões em todas as suas intensidades, pois é indispensável uma certa quantidade de satisfação sexual direta. Restrições nesta quantidade acarretam prejuízos funcionais e são considerados como doença.

Assim, voltando à teoria do desenvolvimento psíquico-sexual, na infância se inicia o processo de educação da criança, que restringe a meta infantil de obter prazer no autoerotismo. Com isso, parte da excitação sexual fornecida pelo próprio corpo do indivíduo é inibida, sendo sublimada em casos favoráveis. Nesse ponto, Freud (1908) define a moral sexual “civilizada” de sua atualidade como sendo o fato de que só a reprodução legítima é admitida como meta sexual. Sob a influência da educação e das exigências sociais, há a supressão das pulsões sexuais que, em alguns casos, é falsa ou frustrada. As pulsões inibidas se expressam de outras formas, de modo a tornar o sujeito útil à sociedade.

Logo, o que pode ser útil às exigências sócio culturais, pode se tornar nocivo às exigências individuais. Freud (1908) denomina esse fator como o “malogro” do processo, que acarreta as doenças nervosas, pois, às vezes, faz-se necessário grande dispêndio de energia para continuar colaborando com as atividades culturais, “às expensas de um empobrecimento interno, sendo às vezes obrigados a interromper sua colaboração e a adoecer” (FREUD, 1908, p. 177). De acordo com o autor:

A experiência nos ensina que existe para a imensa maioria das pessoas um limite além do qual suas constituições não podem atender às exigências da civilização. Aqueles que desejam ser mais nobres do que suas constituições lhes permitem,

são vitimados pela neurose. Esses indivíduos teriam sido mais saudáveis se lhes fosse possível ser menos bons (FREUD, 1908, p. 177).

Freud (1908) declara que os padrões de civilização exigem de todos uma idêntica conduta sexual. Como os seres humanos são diferentes em suas dinâmicas psíquicas, alguns conseguem atender sem dificuldades, já para outros, tal conduta representa um sacrifício psíquico. Essa realidade, é considerada por ele como uma injustiça social, uma vez que, os que não atendem ao limite imposto, acabam por ser marginalizados pela sociedade. Há ainda aqueles que não apresentam constituição psíquica para atender a esses limites, porém, eles se esforçam para não se marginalizarem, o que também os leva a serem acometidos pelas doenças nervosas.

Freud (1908) dá o exemplo da abstinência sexual, apontando que a cultura ocidental de sua época exigia moralmente a abstinência sexual até o casamento, em especial para as mulheres, obrigando os sujeitos que não contraíssem um casamento legítimo a permanecerem abstinentes por toda a vida. Verifica-se que, dominar a poderosa pulsão sexual sem satisfazê-la consome todas as forças do indivíduo. O domínio da pulsão pela sublimação, que troca o objetivo sexual por fins culturais, só consegue ser alcançado por uma minoria e, mesmo essa minoria, não o alcança constantemente, “sendo mais difícil no período ardente e vigoroso da juventude” (FREUD, 1908, p. 178). A maioria das pessoas não possui a constituição necessária para enfrentar com êxito a tarefa de uma abstinência, tornando-se neuróticas ou sofrendo alguma espécie de prejuízo. Lembramos aqui que as exigências citadas, por certo eram ainda mais evidentes nos tempos de Freud (1908).

Apesar das mudanças culturais ocorridas de lá para cá e, apesar de percebermos que a maioria dos jovens já tiveram relações sexuais antes do casamento, algo que também pode ser encontrado em pesquisas como a realizada pelo Jornal Conexão (2018), ainda permanece na sociedade o juízo de valor/moral sobre a castidade e a virgindade, tendo como exemplo o movimento internacional “Eu escolhi esperar” (BBC, 2017), bem como alguns discursos do atual Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (DCM, 2020).

Voltando a Freud (1908), ele afirma que a coibição das pulsões parece torná-las ainda mais indomáveis. Os indivíduos que conservariam a saúde sob as exigências culturais são impelidos em grande número para a neurose, “pois o valor psíquico da satisfação sexual cresce com a sua frustração” (FREUD, 1908, p. 179), ou seja, quanto menos se tem, mais se quer. A libido é contida e tenta obter uma satisfação substitutiva neurótica na forma de sintomas patológicos. As doenças nervosas aumentam conforme intensificam-se as restrições. A

humanidade, contudo, vê a recompensa no proveito cultural decorrente de tais restrições.

No caso da restrição sexual, a impressão é de que ela seria funcional, à medida em que favorece processos de sublimação, contribuindo então para produzir homens autoconfiantes. Entretanto, ela parece produzir “homens fracos, mas bem-comportados, que mais tarde se perdem na multidão que tendem a seguir, de má vontade, os caminhos apontados por indivíduos fortes” (FREUD, 1908, p. 181).

Diante de relacionamentos em intensos conflitos, o desenlace é a doença nervosa. Adultos frustrados, por sua vez, “descontam” seu desequilíbrio na criança que, como resultado, tem sua vida emocional prejudicada, sentindo amor e ódio em graus muito elevados ainda em tenra idade. Sua educação rígida, poderá fornecer elementos necessários ao aparecimento de uma doença nervosa que poderá incomodar por toda a vida.

Enfim, Freud (1908) convida o leitor a indagar se nossa moral sexual ‘civilizada’ vale o sacrifício que nos impõe. Ele finaliza então insistindo que as neuroses “sempre conseguem frustrar os objetivos da civilização, efetuando assim a obra das forças mentais suprimidas que são hostis à civilização” (FREUD, 1908, p. 186). A sociedade, por sua vez, paga pela obediência às normas severas, com o desenvolvimento de doenças nervosas, não podendo então vangloriar-se de ter obtido lucros à custa de sacrifícios. Isto, se puder chamar de lucro.

É assim que o pai da psicanálise conclui que a moral sexual ‘civilizada’ causa danos, defendendo a necessidade de reformá-la, a fim de evitar seus efeitos nocivos, diante do importante papel que ela desempenha no incremento da doença nervosa moderna.

### **1.3 Mal-estar na civilização**

Depois de escrever *Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna*, Freud também escreveu outros textos, como *Totem e tabu* e *O futuro de uma ilusão*, a partir dos quais, em 1930, quando o capitalismo estava vivendo o auge de sua crise, fato marcado pela queda da bolsa de Nova Iorque, Freud (1930) publica sua crítica aos prejuízos trazidos pela vida advinda da cultura ocidental, em especial aos efeitos do modo de produção que estava em crise. Algumas traduções trocam o termo civilização por cultura. Enfim, entende-se, pela expressão elegida, sua crítica aos incômodos sentidos pela civilização/cultura na qual ele estava inserido, a sociedade capitalista moderna judaico-cristã.

Freud (1930) retoma sua crítica à religião, em especial, à judaico-cristã, crítica iniciada no texto *O futuro de uma ilusão* (1927). Ele defende que a religião representa uma ilusão e, a partir disso, traz os argumentos para chegar a tal conclusão, entre eles o fato de que a fonte da

religiosidade provém de um sentimento que jamais abandona o ser humano, uma sensação de “eternidade”, de algo ilimitado, sem barreiras, denominado sentimento “oceânico”, fato puramente subjetivo. Assim, as necessidades religiosas derivam do desamparo vivenciado na infância, do medo frente ao superior poder do destino e da necessidade de proteção paterna, sendo a consolação religiosa o caminho para negar os perigos e ameaças do mundo. Esta, por sua vez, pode trazer modificações psíquicas, como o transe e êxtase. Contudo, para Freud (1930), tais modificações também podem ser alcançadas através de outras técnicas e práticas, a exemplo da ioga. Ainda para ele, as realizações alcançadas também podem ser possíveis por outras formas, como a ciência e a arte.

Os seres humanos querem se tornar e permanecer felizes. O princípio do prazer, conceito já citado por Freud em textos anteriores, seria então essa constante busca por prazer que estabelece a finalidade da vida e que domina o desempenho do aparelho psíquico. Porém, seu programa está em desacordo com o mundo, nem sempre é exequível, muitas vezes o arranjo do Universo o contraria. Assim:

A felicidade vem da satisfação repentina de necessidades altamente represadas, e por sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico. Quando uma situação desejada pelo princípio do prazer tem prosseguimento, isto resulta apenas em um morno bem-estar; somos feitos de modo a poder fruir intensamente só o contraste, muito pouco o estado (FREUD, 1930, p. 21).

O ser humano busca independência face ao destino e, nessa busca, o sofrer ameaça. Com isso, o princípio do prazer se converteu no mais modesto princípio da realidade, sob a influência do mundo externo. Evitar o sofrimento impele para segundo plano a conquista do prazer, pois a satisfação irrestrita, apesar de tentadora, significa pôr o gozo à frente da cautela: “O homem se torna neurótico porque não pode suportar a medida de privação que a sociedade lhe impõe, em prol de seus ideais culturais” (FREUD, 1930, p. 31).

Nesse sentido, o isolamento, que é o afastamento dos demais, representa a salvaguarda mais disponível contra o sofrimento que pode resultar das relações humanas. A felicidade então passa a representar apenas uma quietude. Isso “Torna-se causa de muito sofrer se o mundo exterior nos deixa à míngua, recusando-se a nos saciar as carências” (FREUD, 1930, p. 23).

O homem busca dominar as fontes internas de suas necessidades, liquidando as pulsões, como prega a sabedoria do oriente, “tendo-se conseguido isso, também qualquer outra atividade foi abandonada (e a vida, sacrificada), e novamente se adquiriu, por outro meio, apenas a felicidade da quietude” (FREUD, 1930, p. 23).

A sensação de felicidade ao satisfazer um impulso instintual selvagem, não domado pelo Eu, é incomparavelmente mais forte do que a obtida ao saciar um instinto domesticado. O caráter irresistível dos impulsos perversos, talvez o fascínio mesmo do que é proibido, tem aqui uma explicação econômica (FREUD, 1930, p. 23).

Desse modo, surgem defesas socialmente aceitas, a exemplo do mecanismo já citado, ao qual Freud (1930) denomina de sublimação, que seria a busca de prazer por fontes socialmente aceitas, como o trabalho psíquico e intelectual, a alegria do artista ao criar e do pesquisador ao solucionar um problema. Satisfações a um nível “mais fino e elevado”, contudo, com “intensidade amortecida”, não sendo forte o bastante para fazer “esquecer a miséria real”. (FREUD, 1930, p. 25).

Ademais, poucos tem acesso a esses mecanismos, assim, o indivíduo que não a alcança pode não suportar a realidade que fica forte demais para ele. Este, torna-se para sociedade um louco, mas “diz-se que cada um de nós, em algum ponto, age de modo semelhante ao paranoico, corrigindo algum traço inaceitável do mundo de acordo com seu desejo e inscrevendo esse delírio na realidade” (FREUD, 1930, p. 25).

Assim, uma das formas de se proteger do sofrimento é por meio da delirante modificação da realidade. Nesse ponto, Freud (1930) afirma que a religião também seria um delírio de massas, já que sua “técnica consiste em rebaixar o valor da vida e deformar delirantemente a imagem do mundo real, o que tem por pressuposto a intimidação da inteligência” (FREUD, 1930, p. 28).

Dentre tantas formas de enfrentamento ao sofrimento, qual seria, portanto, o melhor caminho? Em nenhum deles podemos alcançar tudo o que desejamos. Freud (1930) então nos afirma: “Não há, aqui, um conselho válido para todos! Cada um tem que descobrir a sua maneira particular de ser feliz”<sup>8</sup> (FREUD, 1930, p. 27). Fatores variados atuarão para influir em sua escolha, dependendo de algumas questões, como: quanto de satisfação se espera do mundo exterior? Até que ponto é levado a se fazer independente do mundo externo? Quanta força atribui para modificar o mundo externo?

Não devemos esperar toda satisfação de uma única tendência, ainda mais quando somos colocados diante de tarefas mais difíceis. Quando não damos conta dessas tarefas, ocorre a última técnica encontrada: a fuga para a doença neurótica, podendo chegar a um modo mais extremo, a psicose, que representa uma desesperada tentativa de rebelião (FREUD, 1930). Para

---

<sup>8</sup> Questiona-se o conceito de felicidade em Freud. Há quem reforce seu pessimismo pelo tema. Assim, a felicidade, em Freud, pode ser uma meta inatingível na vida do homem, devido não só a limites impostos pela cultura, mas, sobretudo, por àqueles estabelecidos por nossa própria constituição psíquica.



Freud, “pela veemente fixação de um infantilismo psíquico e inserção num delírio de massa, a religião consegue poupar a muitos homens a neurose individual” (FREUD, 1930, p. 29).

Perante tantas adversidades enfrentadas no percurso da vida, após esgotadas todas as possibilidades de consolo e fonte de prazer no sofrimento, só resta uma última opção, a submissão incondicional imposta pela religião. Ora, se o indivíduo estava disposto a isso, “provavelmente poderia ter se poupado o rodeio” (FREUD, 1930, p. 29), ou seja, já que estava disposto a se submeter incondicionalmente, por que dispôs de tanto investimento antes? Enfim, a insatisfação com a civilização formou a condenação e, para Freud (1930), um fator hostil à civilização foi a vitória do cristianismo.

Mas o que seria civilização? “(...) a soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si” (FREUD, 1930, p. 33). Vemos como culturais, atividades e valores úteis para o ser humano, a exemplo de determinados marcos, como o uso de instrumentos, o domínio sobre o fogo, a construção de moradias, o desenvolvimento de navios, aviões, óculos, telescópio, microscópio, câmera fotográfica, telefone e escrita.

De acordo com Freud (1930, p. 34), “Isso que o homem, por meio de sua ciência e técnica realizou na terra”, trouxe ao ser humano ocidental o sentimento de onipotência e onisciência. Antes, “os deuses eram ideais culturais. Agora ele aproximou-se bastante desse ideal, tornou-se ele próprio quase um deus” (FREUD, 1930, p. 34). Sabemos que essa aquisição cultural é, segundo Millot (1992), resultado do processo educativo da humanidade.

Desse modo, reforçamos a importância de os educadores entenderem os pressupostos da psicanálise, a fim de direcionarem seus olhares e seus fazeres. Esse conhecimento nem sempre será suficiente para prever todas as consequências, entretanto, poderá funcionar como uma bússola na atuação educativa. Logo, verifica-se a necessidade de se apropriar da análise apresentada por Freud (1930) acerca dos ônus e bônus advindos da instituição da cultura.

Freud (1930) defende que o indivíduo tem um pendor natural à negligência, à irregularidade e à frouxidão, assim, “a duras penas temos de ser educados na imitação dos modelos celestes” (FREUD, 1930, p. 36). Somos educados para o cultivo das atividades psíquicas mais elevadas, das realizações intelectuais, científicas e artísticas, das especulações filosóficas e, dentre essas ideias, se destacam os sistemas religiosos e as construções ideais dos homens que buscam a perfeição.

Apesar de apontar os efeitos colaterais da civilização ocidental, Freud (1930) não deixa de reconhecer os benefícios e funcionalidades dela, como a tentativa de regular as relações dos

homens: “as relações sociais, que dizem respeito ao indivíduo enquanto vizinho, colaborador, objeto sexual, membro de uma família e de um Estado” (FREUD, 1930, p. 37). A ausência de civilização torna o convívio comunitário sujeito à arbitrariedade, pela qual, aquele fisicamente mais forte determinaria conforme seus interesses e instintos.

Diante disso, o poder da comunidade se estabelece como “Direito”, um passo cultural decisivo que traz a substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade. O efeito disso é a limitação dos membros da comunidade que, por sua vez, não conheciam tal limite. Nesse sentido, a exigência cultural seguinte é a da justiça, a garantia de que a ordem legal que se colocou não seria violada em prol de um indivíduo. O resultado esperado é que todos contribuam com o sacrifício de suas pulsões. Dessa forma, a liberdade individual não é um bem cultural, ela era maior antes, mas a evolução cultural a restringiu.

Face a tal restrição, os resquícios da personalidade original não domados pela civilização, tornam-se fundamento da hostilidade à civilização. O impulso à liberdade se dirige, portanto, contra determinadas formas e reivindicações da civilização, ou contra ela. Nesse sentido, Freud (1930, p. 38) pontua que “boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais”. A civilização seria o caminho traçado para o homem da cultura ocidental chegar à perfeição. Entretanto, nem tudo parece familiar ao homem, o processo causa mudanças nas disposições instintuais humanas e, com isso, se instituem na civilização os traços de caráter que estariam relacionados à capacidade do indivíduo de absorver suas pulsões. Mais uma vez, o destino imposto à pulsão pela civilização é a já dita sublimação.

Laplanche e Pontalis (1979) fazem uma interessante análise desse conceito desenvolvido por Freud, quando lembram que o termo evoca dois outros termos: o “sublime”, que designa a grandeza, a elevação, e a “sublimação” utilizada na química, processo pelo qual um corpo passa diretamente do estado sólido para o gasoso. A sublimação engloba as atividades alimentadas por um desejo que não visa de forma manifesta um alvo sexual. Seria a capacidade de trocar o alvo sexual originário, por outro alvo socialmente valorizado e que psiquicamente se aparenta com o primeiro (FREUD, 1930, p. 638).

Voltando ao conceito de caráter instituído pela sociedade, aquilo que no indivíduo aflora sob a forma de desejos, paixões, pulsões, instintos e todas as demais forças indomáveis, precisam frequentemente encontrar um meio de serem domados, com vistas a garantir um adequado convívio social. O processo encontrado para que essas forças alcancem a satisfação de uma forma substituta àquela primária, forma a sublimação, que deve estar de acordo com os

valores pregados pela comunidade na qual o sujeito está inserido. Uma forma secundária e culturalmente aceita de atender às demandas pulsionais, com aprovação coletiva de seus efeitos.

Segundo Freud (1930):

A civilização é construída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos. Essa “frustração cultural” domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos que é a causa da hostilidade que todas as culturas têm de combater [...] Não é fácil compreender como se torna possível privar um instinto de satisfação. É algo que tem seus perigos; se não for compensado economicamente, podem-se esperar graves distúrbios” (FREUD, 1930, p. 40).

Freud (1930) retoma a análise dos primórdios, para a qual, o homem primitivo estaria em busca de melhorar sua sorte na Terra mediante o trabalho e, com isso, o outro adquiriu a seus olhos o valor de um colaborador, com o qual era útil viver. Remete assim, ao seu texto de 1913, intitulado *Totem e Tabu*, no qual ele defendeu que uma associação pode ser mais forte que o indivíduo. Que a cultura totêmica já impunha restrições. Que a vida humana em comum tinha dois fundamentos: trabalho e amor. Que as comunidades foram o primeiro êxito cultural. Então, como a cultura não nos tornar felizes? De onde pode vir a perturbação?

A resposta pode estar em um dos fundamentos da cultura: o amor. O argumento parte do fato de que o amor, aos moldes ocidentais, em sua visão romântica, gera dependência que, por sua vez, gera sofrimento advindo do medo do desprezo, da morte, ou da infidelidade do objeto de amor escolhido. Não em vão, Freud (1930) nos lembra que os sábios de sua cultura desaconselharam o caminho do amor, posto que a minoria pode achar felicidade por esta via. Assim, como saída, transformamos a pulsão em um “impulso inibido na meta” (FREUD, 1930, p. 42), o que produz um sentimento uniforme, terno, estável, sentimento este tão fixado pela religião.

Freud (1930) cita um nome exaltado pela religião, Francisco de Assis, aquele que prega o amor universal aos homens e ao mundo, a mais excelsa atitude a que pode chegar o ser humano, um amor que não escolhe. Assim, o amor que unia pessoas, também se torna um amor inibido em sua meta, descrito como ternura. O amor se opõe aos interesses da cultura ocidental e esta ameaça o amor com sensíveis restrições. A exigência das proibições de uma vida uniforme para todos ignora as desigualdades inatas e adquiridas pelos seres humanos, priva um número considerável deles do prazer e se torna fonte de injustiça. Chega-se a um ponto em que:

A sociedade viu-se obrigada a fechar os olhos para muitas

transgressões que, segundo suas normas, deveria punir[...]. Há ocasiões em que acreditamos perceber que não somente a pressão da cultura, mas também algo da essência da própria função nos recusa a plena satisfação e nos impele por outros caminhos. Pode ser equívoco, é difícil decidir (FREUD, 1930, p. 45).

Não bastando exigir sacrifícios de natureza sexual, a civilização requer ainda outro sacrifício, que seria a renúncia a instintos agressivos natos. Para chegar a essa ideia, Freud (1930) começa analisando o mandamento judaico-cristão que diz: “Ama teu próximo como a ti mesmo”. Este mandamento impõe deveres, aos quais temos que nos dispor a cumprir com sacrifício. Ora, se alguém é amado, este alguém, por sua vez, deve merecer esse amor. “Meu amor é algo precioso para mim, algo que não posso despendar irresponsavelmente” (FREUD, 1930, p. 47). Sendo assim, para Freud (1930), o mandamento devia ser: “Ama teu próximo assim como ele te ama”, mas não obstante, a religião vem e completa: “Ama teus inimigos”, o que, para Freud (1930), parece um caso em que se crê por ser absurdo.

Começam então a se apresentar diferenças na conduta humana que a ética classifica como “boas” ou “más”, não considerando que foram produzidas por condições determinadas.

Enquanto essas inegáveis diferenças não forem suprimidas, obedecer às elevadas exigências éticas implicará danos aos propósitos da cultura, por estabelecer prêmios para a maldade [...]. As pessoas gostam de negar, é que o ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas sim que ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, um forte quinhão de agressividade (FREUD, 1930, p. 49).

O outro representa, portanto, a tentação para satisfazer a agressão. De que formas? Na exploração de seu trabalho sem recompensa, na utilização sexual contra a sua vontade, na usurpação de seu patrimônio, na humilhação, no ato de infligir-lhe dor, na tortura e na provocação de sua morte. Nesse sentido, Freud (1930) explica a causa original das grandes guerras da época e, não obstante, se hoje vivesse, explicaria o progressivo aumento das violências atuais.

Esse “pendor à agressão” que sentimos em nós, e pressupomos nos demais, é um fator que perturba nossa relação com o próximo. A hostilidade entre os homens ameaça a sociedade. “Paixões movidas por instintos são mais fortes que interesses ditados pela razão” (FREUD, 1930, p. 50). Assim, a cultura ocidental recorre a tudo para pôr limites à agressão e, a partir disso, advêm o mandamento ideal de amar o próximo como a si mesmo, que se justifica pelo fato de nada ser mais contrário à natureza humana original. Dessa forma, espera-se prevenir os excessos mais grosseiros da violência e excluir da atividade humana a luta e a disputa. Todavia,

diante da renúncia instintual, o desejo persiste, não podendo se esconder por muito tempo.

Evidentemente não é fácil, para os homens, renunciar à gratificação de seu pendor à agressividade; não se sentem bem ao fazê-lo. Não é de menosprezar a vantagem que tem um grupamento cultural menor, de permitir ao instinto um escape, através da hostilização dos que não pertencem a ele. Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade (FREUD, 1930, p. 51).

Logo, se a cultura impõe sacrifícios à sexualidade e ao pendor agressivo, compreende-se por que é difícil ser feliz nela. De fato, o “homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade por muito tempo. O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 1930, p. 52). A minoria goza vantagens da cultura, mas a maioria sofre as desvantagens. Assim, para Freud (1930, p. 53), existem “dificuldades inerentes à cultura, que não cederão a tentativas de reforma.”

A neurose é o desfecho da luta entre autopreservação e as exigências da libido, a custo de severo sofrimento e renúncia. A libido é a energia que se diferencia da pulsão de morte e, por sua vez, tem uma fúria destruidora, que busca o prazer narcísico e os desejos de onipotência. É da pulsão de morte que provém o pendor à agressão, da pulsão original e autônoma, que ao urgir na civilização, passa a ver naquela, seu mais poderoso obstáculo.

Acerca dos moralismos religiosos, há temas latentes como a culpa e a punição. As proibições são internalizadas pela cultura, por meio da família, da escola ou da sociedade, ou seja, pela via da educação. Dessa maneira, o homem passa a ser vigiado por uma instância interior, rigorosa e vigilante, perante a qual não basta deixar de fazer, é proibido inclusive, pensar em fazer, ou seja, o propósito é equiparado à execução. Com isso, advém a tensão da consciência de culpa. Além da culpa, a luta contra o ímpeto de satisfação instintual também gera arrependimento, que tem como reação as sensações de angústia. Tanta angústia, adocece. Temos, pois, mais uma questão, na qual caberiam intervenções da educação, no sentido de nos munir da capacidade de avaliar o peso da sociedade em nós, permitindo trazer à consciência a problemática da culpa.

No entanto, na contramão, a educação impõe processos à criança e a obriga a renunciar sua agressividade. O rigor da educação influi na formação do *superego*<sup>9</sup>, que em meio aos

---

<sup>9</sup> O superego seria a instância da personalidade, cujo papel se assimila ao de um juiz responsável pelas interdições, pela censura e pela parte moral do aparelho psíquico. Tem função de “domar” o Id, ou seja, reprimir os instintos primitivos com base nos valores morais e culturais. Para a psicanálise, não nascemos com tal instância, ela se desenvolve à medida que a criança percebe a existência de um mundo externo que passa a limitar suas pulsões.

fatores constitucionais herdados e às influências do meio, internaliza as proibições. Assim, o “preço do progresso cultural é a perda de felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa” (FREUD, 1930, p. 68). Tudo isso faz emergir um mal-estar, uma insatisfação e uma consequente busca por outras motivações.

Para Freud, as religiões ajudam a redimir a humanidade dessa culpa (pecado), sendo a redenção no cristianismo (morte sacrificial de um indivíduo que toma a si a culpa de todos) a primeira culpa original. A consciência de vigiar os atos e intenções, de julgar, traz à tona a culpa. Pensando na atualidade e, especialmente no Brasil, onde o cristianismo predomina, a religião tende a ser ainda mais acusativa, fonte de culpa e de domesticação, algo que remete ao pressuposto do poder disciplinar, postulado por Foucault (2000). Esse poder tem como função maior "adestrar". Nesse sentido, a educação então deveria se opor a esse poder.

O processo cultural da humanidade e o desenvolvimento do indivíduo, bem como a sua educação, são também processos vitais. O desenvolvimento do indivíduo, conserva a meta do princípio do prazer na busca da satisfação da felicidade. Para isso, a integração ou adaptação a uma comunidade se torna inevitável. Tal desenvolvimento, segundo Freud (1930), é produto de duas tendências: a aspiração à felicidade, que chamamos de “egoísta”, e a aspiração à união com outros na comunidade, que chamamos de “altruísta”.

O processo cultural tem papel restritivo, pois nele a meta é a união, ficando a felicidade em segundo plano. As forças lutam entre si (a felicidade individual contra a união com outros seres). A constante luta entre indivíduo e sociedade traz desavenças na casa da libido, favorecendo também, na comunidade, a formação de um superego cultural, que se baseia na impressão que grandes personalidades-líderes deixaram, a exemplo de Jesus Cristo:

Homens de avassaladora energia espiritual, ou nos quais uma das tendências humanas achou a expressão mais forte e mais pura [...] Em muitos casos a analogia vai ainda mais longe, na medida em que essas pessoas - frequentemente, talvez sempre - foram durante a vida zombadas, maltratadas e mesmo cruelmente eliminadas pelas outras, tal como também o pai primeiro ascendeu a divindade apenas muito depois de sua morte violenta (FREUD, 1930, p. 75).

A despeito desses personagens líderes, temos adiante, no tópico 3.4, uma discussão sobre o conceito de mitos, formulado por Chauí (2001).

Voltando ao superego cultural, assim como o individual, ele “institui severas exigências ideais, cujo não cumprimento é punido mediante angústia de consciência” (FREUD, 1930, p. 75). O superego de uma cultura desenvolveu seus ideais e elevou suas exigências, entre as quais surge a ética, uma “tentativa terapêutica” de atingir os mandamentos do superego. Destarte, foi

assim que “o maior obstáculo à cultura, o pendor constitucional dos homens para a agressão mútua” (FREUD, 1930, p. 76), originou o mais jovem dos mandamentos do superego cultural: *Ama teu próximo como a ti mesmo*.

Pela severidade dos mandamentos e proibições do superego cultural, o superego individual pouco se preocupa com a felicidade do *eu*, “não levando devidamente em conta as resistências ao cumprimento desses mandamentos, a força instintual do Id e as dificuldades do ambiente real” (FREUD, 1930, p. 118). O superego cultural emite ordens e não pergunta se é humanamente possível cumpri-las, “supõe, isto sim, que, para o ego do ser humano é possível, psicologicamente, tudo aquilo de que o incumbem, e que o ego tem domínio irrestrito sobre o seu id” (FREUD, 1930, p. 76). Exigindo mais, produzimos no indivíduo rebelião ou neurose, ou o tornamos infeliz.

Retornando ao mandamento, *ama teu próximo como a ti mesmo* parece ser a mais forte defesa contra a agressividade, porém, Freud (1930) afirma que isso é antipsicológico, inexecutável. A civilização negligencia tudo isso, recordando apenas que, quanto mais difícil o cumprimento do preceito, mais meritório ele se torna. Na prática, porém, quem segue tais mandamentos parece ficar em desvantagem diante de quem os ignora. “Que poderoso obstáculo à cultura é a agressividade, se a defesa contra ela pode tornar tão infeliz quanto ela mesma!” (FREUD, 1930, p. 77).

Quanto à ética, ela parece estar associada à satisfação narcísica de se considerar melhor que os outros. A ética da religião são as “promessas de um além-túmulo melhor” (FREUD, 1930, p. 77), evocando renúncias do gozo imediato, em nome da sublimação da espera desse gozo em uma outra vida. Logo, “enquanto a virtude não compensar nesta vida, a ética pregará em vão” (FREUD, 1930, p. 77). Muitas culturas, épocas, ou possivelmente toda a humanidade, tornaram-se “neuróticas” por influência dos esforços culturais, denominados por Freud (1930) como neuroses da comunidade.

As ideias e atos das pessoas, muitas vezes, vão contra seus desejos, o que Freud (1930, p. 10) chama de “fachada”. Para ele, “Pessoas usam medidas falsas, buscam poder, sucesso e riqueza para si mesmas e admiram aqueles que os têm, subestimando os autênticos valores da vida” (FREUD, 1930, p. 7). Diante do exposto, em que medida a evolução cultural poderá controlar as perturbações trazidas à vida em comum pelas pulsões?

Para Freud (1930, p. 79), “Os seres humanos atingiram um tal controle das forças da natureza, que não lhes é difícil recorrerem a elas para se exterminarem até o último homem. Eles sabem disso; daí, em boa parte, o seu atual desassossego, sua infelicidade, seu medo.” No entanto, finaliza Freud, quem pode prever o sucesso e o desenlace? O pai da Psicanálise

confessa então que lhe falta o ânimo de se apresentar como um profeta: “não sou capaz de lhes oferecer consolo, pois no fundo é isso o que exigem todos” (FREUD, 1930, p. 79).

#### 1.4 Os sintomas do mal-estar

*“[...]cada escolha uma renúncia, isso é a vida...”  
(ABRÃO; CASTANHO, 1997).*

Como disposto na introdução deste estudo, por meio das vivências da atuação em Psicologia, percebe-se que o mal-estar da civilização dos últimos tempos vem se apresentando sob a forma de alguns sintomas, os quais são mais frequentes nas demandas de trabalho com as quais nos deparamos.

No consultório, os rótulos e demandas de ansiedade e depressão ainda lideram os divãs. Concordamos, desse modo, com Roudinesco (1999), quando ela discorre sobre a derrota do sujeito que busca desesperadamente vencer o vazio de seu desejo. Vazio este em que, segundo a autora, o indivíduo “sofre ainda mais com as liberdades conquistadas por já não saber como utilizá-las” (ROUDINESCO, 1999, p. 3). Essa passagem coaduna com o trecho de Freud (1930), no qual ele pondera que os avanços científicos trouxeram poder ao homem, mas nem isso parece ter elevado sua satisfação prazerosa em relação à vida. Assim, “Épocas futuras trarão novos, inimagináveis progressos, aumentarão mais ainda a semelhança com Deus, mas [...] o homem de hoje não se sente feliz com esta semelhança” (FREUD, 1930, p. 34).

Aumentou a semelhança com Deus, mas isso não basta. A sociedade contemporânea ocidental vive a mais plena imersão na cultura e, contraditoriamente, isso parece aumentar o vazio existencial dos indivíduos. Assim, Freud fala do mal-estar da civilização como uma insatisfação para a qual buscam-se outras motivações.

Nesse viés, diante dessa insatisfação com a vida, o sofrimento psíquico manifesta-se sob a forma de um sintoma rotulado como depressão, que atinge “no corpo e na alma por essa estranha síndrome em que se misturam a tristeza e a apatia, a busca da identidade e o culto de si mesmo, o homem deprimido não acredita mais na validade de nenhuma terapia” (ROUDINESCO, 1999, p. 3).

Parece necessário, portanto, que nossa educação de base se preocupe em formar não apenas cidadãos, mas também sujeitos que possam alcançar o razoável equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais, sabendo lidar com suas frustrações. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância dos ensinamentos de Reich (1975) a respeito do papel da educação em desempenhar frustrações necessárias à criança, que servem aos interesses desta e da



sociedade, discussão situada na seção 2.3 deste trabalho, intitulada *A Compulsão por Educar*.

Em relação à depressão, encontramos também em Roudinesco (1999, p. 5) a afirmativa de que: “Imerso no inconsciente e dilacerado por uma consciência pesada, esse sujeito, [...] está sempre em guerra consigo mesmo. Daí decorre a concepção freudiana da neurose, centrada na discórdia, na angústia, na culpa”. Vale então remeter à fala de Freud a respeito do peso que a culpa tem no mal-estar da civilização, a culpa do sujeito compelido a internalizar as proibições. Para Roudinesco (1999, p. 5), “a concepção freudiana de um sujeito do inconsciente, consciente de sua liberdade, mas atormentado pelo sexo, pela morte e pela proibição, foi substituída pela concepção mais psicológica de um indivíduo depressivo, que foge de seu inconsciente.”

Todavia, a autora também lembra que, concernente ao psiquismo, “os sintomas não remetem a uma única doença e esta não é exatamente uma doença (no sentido somático), mas um estado. Por isso, a cura não é outra coisa senão uma transformação existencial do sujeito.” (ROUDINESCO, 1999, p. 16).

Reforçamos tal afirmativa, pois é comum os discursos nos quais se alega que um sujeito é depressivo/ansioso e, assim, ele parece vestir aquele rótulo de tal forma, que sua essência passa a atuar como tal. Logo, vale lembrar que o sujeito não é, ele pode apenas estar. Devendo tais sintomas ocupar lugares transitórios, sendo possível o enfrentamento e a superação.

Mediante tudo isso, é preciso entrar em contato com a subjetividade, que segundo Roudinesco (1999, p. 18), “é a prova, ao mesmo tempo visível e invisível, consciente e inconsciente, pela qual se afirma a essência da experiência humana”. A autora ainda aponta que, o “sujeito freudiano é um sujeito livre, dotado de razão, mas cuja razão vacila no interior de si mesma. É de sua fala e seus atos, e não de sua consciência alienada, que pode surgir o horizonte de sua própria cura” (ROUDINESCO, 1999, p. 23).

Portanto, é necessário educar a sociedade para o reconhecimento da importância da psicoterapia. Diante de tanto mal-estar, tanta angústia e tantos sintomas, emerge a necessidade de cada um olhar para dentro de si, recordar suas vivências, repeti-las na análise e, assim, elaborar seus conflitos<sup>10</sup>. Explorar o inconsciente, que como lembra Roudinesco (1999, p. 68), é “povoado por imagens e paixões e perpassado por discordâncias.” A autora complementa que:

A análise é árdua e faz sofrer. Mas, quando se está desmoronando sob o peso das palavras recalcadas, das condutas obrigatórias, das aparências a serem salvas, quando a imagem que se tem de si mesmo torna-se insuportável, o remédio é esse (...). Não mais sentir vergonha

---

<sup>10</sup> "Recordar, repetir e elaborar" foi um texto de Freud de 1914, no qual ele descreve os fundamentos da análise, que permite com que fantasias e pensamentos inconscientes possam ser lembrados, criando condições para representações simbólicas e compreensões de seus significados.

de si mesmo é a realização da liberdade (...). Isso é o que uma psicanálise bem conduzida ensina aos que lhe pedem socorro (GIROUD *apud* ROUDINESCO, 1999, p. 10).

Exatamente por ser árdua e difícil de se enfrentar, é que a análise vem perdendo seu espaço, pois poucos estão dispostos a entrar em contato com suas fraquezas. Assim, voltando ao *ranking* dos sintomas da civilização contemporânea, após a ansiedade/depressão, elegeríamos, aqui, a grande incidência da medicalização da vida. Não distante da busca por substâncias inebriantes, dita por Freud, além das drogas ilícitas, é notório como cada vez o homem tem buscado as drogas psiquiátricas que, segundo Roudinesco (1999, p. 5), “não conseguem curá-lo nem apreender as verdadeiras causas de seu tormento. Só fazem melhorar seu estado, deixando-o esperar por dias melhores”.

Logo, resume a autora, “Se a depressão é a história de um sujeito inencontrável, a drogadição é a nostalgia de um sujeito perdido” (ROUDINESCO, 1999, p. 6). Nesse sentido, “Por que ficamos contentes por dispor de psicotrópicos? Porque a sociedade em que vivemos é insuportável” (ROUDINESCO, 1999, p. 7). Para a autora:

[...] os psicotrópicos têm o efeito de normalizar comportamentos e eliminar os sintomas mais dolorosos do sofrimento psíquico, sem lhes buscar a significação [...] Embora não curem nenhuma doença mental ou nervosa, elas revolucionaram as representações do psiquismo, fabricando um novo homem, polido e sem humor, esgotado pela evitação de suas paixões, envergonhado por não ser conforme ao ideal que lhe é proposto (ROUDINESCO, 1999, p. 6).

Roudinesco (1999, p. 22) defende que “o pensamento inconsciente foi então domesticado, quer para ser anexado à razão, quer para ser rechaçado para a loucura”, de modo que o poder dos remédios do espírito “é sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a própria ideia de enfrentar a prova dele, o silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha” (ROUDINESCO, 1999, p. 10).

É assim que a autora endossa sua crítica à valorização empírica dos tratamentos de emergência, que prescrevem as mesmas receitas para diferentes sofrimentos, tratando a mente de forma reducionista, como se o cérebro secretasse pensamento “da mesma forma como o fígado secreta bile” (ROUDINESCO, 1999, p. 19). A autora complementa que:

O medicamento sempre atende, seja qual for a duração da receita, a uma situação de crise, a um estado sintomático. Quer se trate de angústia, agitação, melancolia ou simples ansiedade, é preciso, inicialmente, tratar o traço visível da doença, depois suprimi-lo e, por

fim, evitar a investigação de sua causa de maneira a orientar o paciente para uma posição cada vez menos conflituosa e, portando, cada vez mais depressiva. Em lugar das paixões, a calma, em lugar do desejo, a ausência de desejo, em lugar do sujeito, o nada, e em lugar da história, o fim da história (ROUDINESCO, 1999, p. 13).

Saindo do consultório e seguindo para a atuação em políticas públicas, partimos então para os sintomas em massa, entre os quais destacamos aqui os grandes índices de violência, seja ela física, psicológica ou sexual.

No atendimento a pessoas em violação de direitos, esses índices ainda assustam, violência doméstica, maus tratos aos idosos e abusos infantis. O pendor à agressão visto sob a perspectiva de Freud, parece se fazer constantemente presente na dinâmica das famílias. Acerca do assunto, Roudinesco (1999, p. 4) corrobora: “O outro passa então a ser sempre uma vítima, e é por isso que se gera a intolerância, pela vontade de instaurar no outro a coerência soberana de um eu narcísico, cujo ideal seria destruí-lo antes mesmo que ele pudesse existir.”

Volta-se à importância de uma educação que realmente abarque a sublimação. Precisamos, primeiramente, pensar na compulsão por educar, mencionada por Reich (1975), na qual se comete excessos de interdições e repressões, muitas vezes desnecessários. Esse excesso pode fazer reprimir impulsos e canalizá-los em algum lugar do psiquismo, de modo que fique latente e, mais cedo ou mais tarde, venham a se manifestar. Essa manifestação, por sua vez, comumente emerge sob a forma de agressividade.

Por conta disso, os indivíduos parecem estar constantemente carregados de agressividade, externalizando-a a todo momento sob a forma de violência. Em especial, contra aqueles mais frágeis e mais subalternizados, ou seja, mulheres, crianças e idosos. Por conseguinte, percebemos o quanto muitas vítimas se encontram “alienadas”<sup>11</sup> no ciclo da violência, seja pelo medo, pela submissão, seja pela manipulação, ou até mesmo por não se darem conta da gravidade dos fatos. É comum nos relatos sobre os agressores que, após os episódios de violência, se tornam temporariamente dóceis, fazendo com que essa imagem repare e ofusque a primeira.

Diante dessa constatação, retornamos a Freud, quando em 1930, ele discorre a respeito do arrependimento, que é resultado da ambivalência afetiva. Para ele, “Depois que o ódio se satisfaz com a agressão, veio à frente o amor”, criando “restrições que deveriam impedir uma

---

<sup>11</sup> Propositamente, escolhemos aqui o termo alienadas: nas ciências sociais, é um conceito que designa indivíduos que estão alheios a si próprios ou a outrem tornando-se escravos de atividades ou instituições humanas, devido a questões econômicas, sociais ou ideológicas. Desta forma, refere-se também à diminuição da capacidade dos indivíduos em pensarem e agirem por si próprios. Há quem defina a alienação como “a falta de consciência por parte do ser humano” (Wikipédia, 2020).

repetição do ato” (FREUD, 1930, p. 66). Bem, diz ele, deveriam. No entanto, na prática, os atos se repetem e, frequentemente, o ciclo não se rompe.

Retornando a questão da sublimação, que caminhos podemos percorrer para uma educação que dê conta de formas saudáveis de sublimação das pulsões, de modo que os indivíduos canalizem seus impulsos agressivos? Elencamos aqui as construções auxiliares citadas por Freud, como o entretenimento, a arte, a cultura e o esporte. Assim, além de educar a cognição e a emoção, é preciso incluir essas primeiras atividades nas rotinas escolares, familiares e sociais, incentivar e proporcionar acessos a elas: famílias, escolas, Estado, cada um à sua parte, pois é no atendimento às famílias que se percebe o quanto o acesso a esses meios ainda é escasso, especialmente quando o foco é a busca pelo básico, pelo mínimo para a sobrevivência.

Pensando nos gatilhos que podem fazer a violência desencadear, percebemos uma forte influência do uso de substâncias psicoativas. Citamos novamente Freud (1930), ao pontuar que as substâncias inebriantes são como um dos recursos utilizados pelo homem para o enfrentamento das dificuldades impostas pela vida, na busca de algo que os tornam insensíveis à vida, a exemplo dos entorpecentes, que influenciam a química do corpo.

Observa-se o quanto a cultura brasileira parece estar impregnada com o hábito do uso de substâncias lícitas, representadas pelo álcool, e o quanto ele vem influenciando negativamente na fragilização dos vínculos familiares. Porém, podemos pensar que diante de todas as repressões impostas pela civilização atual, o uso de drogas como o álcool tem o papel de aliviar as tensões, por isso, é de difícil combate. Além disso, sua problematização é feita por uma via moralizante, que ilude as raízes torturantes do problema e coloca a “culpa” novamente no indivíduo oprimido, agora, mais uma vez, oprimido pelo discurso totalitário e repressivo das instâncias normativas.

Falando em cultura, Freud apontava a arte como uma das formas de sublimação, também como uma das construções auxiliares para suportar as dores da vida, fonte de prazer e consolo “para fazer esquecer a miséria real” (FREUD, 1930, p. 25). Diante disso, como anda a arte dentro da cultura e da educação brasileira? A literatura, por exemplo, parece não compor os hábitos e o acesso da maioria de nossa população. A música já se faz mais presente, contudo, parece estar cada vez mais perdendo seu teor artístico e tornando-se amiúde, empobrecida culturalmente.

No atendimento às famílias socialmente vulneráveis, ressaltamos que o acesso à cultura formal é algo muito distante, quando se tem como prioridade a busca por acesso a direitos básicos, como alimentação, saúde, educação, habitação, trabalho e renda. O trabalho da

Psicologia nesses contextos se distancia dos divãs. Quando a busca por direitos primordiais à subsistência passa à frente, a busca pela análise da subjetividade fica em segundo plano.

O mal-estar experimentado nesse trabalho se torna ainda maior, à medida em que se percebe que as políticas públicas responsáveis por atender a esses direitos são elaboradas dentro de uma concepção voltada para atender aos interesses do capital. Encaminhamentos, articulações em rede, trabalho intersetorial e integralidade, termos que designam processos resolutivos no atendimento ao cidadão, mas que se tornam limitados quando tentamos aplicá-los à realidade, por se deparar com outros termos, tais como a falta de recursos, a falta de profissionais, a falta de vagas e a falta de estrutura.

O Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e outros semelhantes, apresentam brilhantes propostas de trabalho em suas normativas e diretrizes, contudo, encontram obstáculos para se concretizarem. Encaminhar uma criança vítima de abuso sexual à acompanhamento psicoterápico e, após meses, saber que ela ainda aguarda vaga, parece-nos pouco condizente com o princípio constitucional do SUS de que a “saúde é direito de todos e dever do Estado.”

Nesse sentido, advém a necessidade de exercer também o papel político e social da Psicologia, no que tange à luta por fazer assegurar a efetivação dos direitos dos atendidos, bem como a militância de um posicionamento que busca questionar, articular e acionar os atores aos seus papéis e às suas responsabilidades.

Propomos neste trabalho algumas reformas na Educação, mas não podemos esquecer a consonância com outras reformas necessárias ao nível macro, assunto para outros trabalhos. As experiências de atuação profissional vivenciadas na Política de Assistência Social fazem refletir as desigualdades sociais, as violências e a falta de acesso a direitos. Nessa atuação, há um diálogo de saberes emergentes, que não provém apenas da Psicologia. São mobilizados saberes culturais, ancestrais, transgeracionais, históricos etc. Assim, a práxis traz certa ressignificação a respeito dessa atuação.

Há sempre uma demanda inesgotável de vulnerabilidades sociais que, por sua vez, são resultado de um sistema um tanto quanto mais complexo do que as políticas públicas podem abarcar. Nesse ponto, vem à reflexão o questionamento sobre o quanto as diferenças e desigualdades entre povos podem ser herança do sistema moderno/colonial, assunto para o item 2.4 desta pesquisa.

Seguindo no levantamento dos sintomas da civilização, finalizamos com o ponto em que culmina toda essa falta, a ideação, o suicida. Já apontado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como epidêmicos, os problemas de saúde mental imperam nas relações humanas.

A vontade de sair de cena parece representar a única fuga para tanto vazio. Estamos na era do declínio da resiliência e da carência de repertório de enfrentamento às mazelas da vida em sociedade. É o esgotamento do esgotamento.

Quanto à educação, esta parece estar distante de contribuir com a melhoria da saúde mental quando se sabe que não é possível eliminarmos os conflitos intrapsíquicos, ou prevenirmos todas as neuroses. Entretanto, como defende Almeida (1998), é obra de a educação orientar sua ação na direção do reconhecimento da criança como um sujeito desejante. Segundo a autora: “não há como garantir uma *boa educação* que, por sua vez, garanta *boa saúde mental* ao sujeito. Por outro lado, reconhece o ajustamento da vida pulsional à realidade social” (ALMEIDA, 1998, p. 1).

## 2 LEGADOS DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO

*[...] vamos deixar claro para nós mesmos qual a tarefa mais imediata da Educação. A criança deve aprender a dominar seus instintos. É impossível lhe dar liberdade para seguir sem restrições seus impulsos. Seria uma experiência muito instrutiva para os psicólogos de crianças, mas os pais não poderiam viver, e as crianças mesmo teriam grande prejuízo, de imediato e com o passar do tempo. Logo, a educação tem que inibir, proibir, reprimir, e assim fez em todos os tempos (FREUD, 1909, p. 5).*

Neste capítulo, objetivou-se estudar as contribuições de autores pós freudianos para a educação. Autores que, a partir de Freud, trouxeram considerações importantes a respeito da interface psicanálise-educação. No primeiro subtópico, são apresentados os postulados de Kupfer e Voltolini, os quais trouxeram argumentações importantes acerca da educação familiar e escolar. O segundo subtópico contém as importantes contribuições de Millot, em especial, no que tange a educação social e cultural. No terceiro subtópico, por sua vez, apresentamos a visão de Reich sobre a educação familiar e escolar e o processo que ele chama de compulsão por educar. Por fim, no último subtópico, trouxemos uma autora que não pertence diretamente à teoria psicanalítica, mas que contribui com uma visão acerca da constante presença da repressão social e do autoritarismo na história brasileira. Para iniciar, façamos uma retomada cronológica na evolução dos escritos freudianos acerca dos processos de repressão e suas repercussões na educação.

Paulo Cesar Souza, em seu prefácio à obra *Freud e a educação* (1995), destaca alguns pontos da visão de Freud a respeito da educação. Conforme ele aponta, inicialmente, Freud acreditava na compreensão e na concessão de liberdade à criança, como forma de impedir o surgimento das angústias e neuroses, pois segundo a teoria psicanalítica, a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos.

Kupfer (1995) corrobora esse entendimento ao salientar que, nessa época, Freud ligava simplesmente doença nervosa à moralidade. Assim, alertava aos educadores de que a tentativa de supressão das pulsões, não só era inútil, como poderia gerar efeitos como a neurose, já apresentada no capítulo anterior.

Destarte, parecia simples propor uma profilaxia das neuroses por meio de um processo educativo. Bastaria recomendar a redução da severidade imposta pelos educadores às crianças. Segundo Souza (1995), Freud, ao aprofundar seus estudos, logo concluiu que essa teoria era pouco realista.

Conforme complementa Kupfer (1995), a partir do momento em que Freud entende a interdição como algo necessário ao bom funcionamento psíquico, “as coisas se complicam”. O autor mudou de ideia quando se deu conta de que seria impossível dar liberdade a uma criança sem restringir seus impulsos, e de que as práticas educativas não repressivas não garantem que as neuroses sejam evitadas. A esse respeito, Kupfer (1995, p. 7) menciona que a “ausência de restrições e de orientação pode produzir delinquentes, em vez de crianças saudáveis. As angústias são inevitáveis, mesmo a infância mais feliz tem seu grão de angústia.”

Restava propor que os educadores não fizessem uso abusivo de sua autoridade, pois o autor agora via a correção educativa como algo necessário, entretanto, nem por isso precisava ser excessiva. O excesso de recalque, por exemplo, representa um perigo à formação de uma neurose (KUPFER, 1995).

Voltolini (2011) completa que o que levou Freud a defender uma educação de tipo libertária começou a se relativizar à medida que ele avançou na compreensão do fundamento paradoxal do desejo, quando declarou sua desconfiança em relação a uma reforma educacional. Nesse ponto, Freud se dá conta de que a cultura ocidental precisa da insatisfação como motor, pois o desejo necessita de obstáculo para se desenvolver. É o limite que lhe dá o contorno, sem o qual não teria forma. Voltolini (2011) menciona a metáfora Kantiana da pomba: “Ela acredita que se não fosse o ar, que lhe opõe uma resistência, voaria mais rápido – esse mesmo ar que a sustenta em seu vôo” (VOLTOLINI, 2011, p. 50).

Essa tensão também aparece na dicotomia homem-cultura, refletindo no mal-estar da vida em civilização, como visto na seção 1.3, deste trabalho. Voltolini (2011) lembra que o sujeito tem o sentimento ambivalente de amor e ódio à cultura, amando-a conforme encontra nela a medida de sua satisfação, e odiando-a conforme vê nela os limites que impõem regras à sua tendência alucinatória rumo à plena satisfação. Voltolini (2011) explica que:

Quanto a essa tensão, nenhuma superação deve, portanto, ser esperada, e caberia à educação estabelecer os termos de um acordo possível, ainda que de equilíbrio precário, fora do qual restaria a barbárie. Para Freud, a barbárie não é um estado superado de uma vez para sempre, por isso, caberia à educação garantir que nenhuma revolução represente um retorno a essa condição. Educar para a realidade quer dizer, nesse sentido, permitir os tais acordos mínimos que garantem a possibilidade do estar-com, [...] a educação tem sempre a ver com a comum-idade. Assim, certa coerção é necessária, se não fundamental para a coletivização que a vida em sociedade exige (VOLTOLINI, 2011, p. 54).

Diante de tais paradoxos, busca-se nesses interstícios os legados da psicanálise para a



educação, olhando para o educar como posição discursiva e não como campo de aplicação da psicanálise. Contudo, apenas uma pequena parte das obras de Freud se dedica à reflexão, análise e crítica sobre a educação em específico. Não encontrando dentro dessas obras um volume dedicado exclusivamente ao estudo do fenômeno da educação, Freud mesmo reconhece: “Minha contribuição pessoal nessa aplicação da psicanálise foi bastante pequena” (FREUD, 2011, p. 347).

Como aponta Millot (1992), não há nas obras de Freud, um "tratado" da educação. Para Kupfer (1995), as reflexões estão “dispersas” ao longo das obras, “postas aqui e ali”, mas isto não significa um “descaso” de Freud com o tema, ao contrário, o tema o acompanhou em toda sua obra, representando uma reflexão contínua. Similarmente, Voltolini complementa:

Para ilustrar tal paradoxo, vale destacar um contraste interessante: de um lado, o fato de não haver na obra freudiana nenhum texto que trate exclusivamente de educação; de outro, sua recorrência, como tema, nas reflexões de Freud até suas últimas produções teóricas. Esse paradoxal legado deixou aos herdeiros de sua obra a tarefa de continuar a fazer trabalhar sua fecundidade (VOLTOLINI, 2011, p. 9).

Este estudo também representa uma tentativa de trabalhar tal fecundidade. Ainda sobre o assunto, Millot também declara:

Não encontramos na obra de Freud, tratado algum de educação. Seria inclusive inútil procurar elementos disso. É verdade que Freud se lança a uma crítica severa às práticas educacionais de sua época; mas não é pródigo em conselhos sobre esse domínio. Trata-se de negligência ou falta de interesse pessoal? [...] Nós pensamos, pelo contrário – e esperamos demonstrá-lo -, que a carência de prescrições pedagógicas em Freud tem causas ligadas mais essencialmente às próprias descobertas da psicanálise, particularmente no que se refere aos processos do desenvolvimento individual e ao funcionamento psíquico, por um lado, e vinculadas à posição do psicanalista, por outro (MILLOT, 1992, p. 7).

Na prática, as posições de educar e analisar podem se alternar desavisadamente. Neste devir, Freud pensa na análise como educativa e na educação, por sua vez, como profilática. Ambas se embaraçam com os problemas que a proximidade apresenta. Nesse sentido, o autor alerta para os riscos de confusão entre elas, revelando o limite tênue que as separa. Segundo Voltolini (2011), o que as distingue é a relação com a sugestão, que se faz mais característica no educar.

Kupfer e Gavioli (2011) apresentam uma discussão sobre algumas relações entre o tratar e o educar, discutindo seus limites e a linha tênue que os separa. Assim, concluem que:

O educador não precisará ser um especialista em tratamentos, não precisará cursar psicologia. Mas poderá tratar de seu aluno, se tratar for entendido como o ato de educar, de tratar bem a criança, visando a que o sujeito encontre seu modo, seu estilo próprio de dizer sobre si mesmo, seus tropeços, sua angústia de viver, por meio das produções que tiver ‘aprendido’ a realizar com seus educadores (KUPFER; GAVIOLI, 2011, p. 279).

Ao final, Freud menciona que educar, assim como governar e psicanalisar, é uma profissão impossível. Essa impossibilidade, todavia, não se refere à inutilidade da educação, mas sim quanto aos limites da ação educativa.

Voltolini (2011) enfatiza que impossível não quer dizer “inexequível”, assim como também alerta Kupfer (1995) que impossível não é sinônimo de irrealizável, mas de algo que não pode ser integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico. Na educação, o impossível encontra sua face positiva, “quer dizer, é ela que chancela, que ratifica a liberdade humana. A educação mais bem-sucedida é a que fracassa, permitindo que a nova geração introduza o novo” (VOLTOLINI, 2011 p. 56), ou seja, a educação que erra, acerta, à medida em que não é capaz de adestrar.

## **2.1 Educação, família e escola**

Hannah Arendt (1972, p. 238) defende que a criança precisa ser “particularmente protegida e cuidada para evitar que o mundo possa destruí-la”. No entanto, “o mundo também tem necessidade de proteção, de forma a evitar que ele seja devastado e destruído pela onda de recém-chegados que o invade a cada nova geração” (ARENDR, 1972, p. 238-239 *apud* PERALVA, 1997, p. 18). Nesse sentido, “como atingir o bom termo entre unificar sem aniquilar as diferenças e permitir as diferenças sem que isso ameace a conservação de um mínimo solo comum?” (VOLTOLINI, 2011, p. 68).

Para Foucault, “educação e ordem são faces complementares do dispositivo intrínseco à racionalidade moderna”, estando as técnicas disciplinares que a escola condensa, situadas “no âmago dos processos sociais constitutivos de um aparelho de poder renovado” (FOUCAULT, 1975 *apud* PERALVA, 1997, p. 16).

Voltolini (2011) salienta o que Freud já havia declarado, que o excesso de repressão dos adultos para com as crianças representa uma expressão direta da hostilidade do adulto diante do fato de a criança lhe lembrar as próprias renúncias. Por isso ela é punida, por demonstrar maior liberdade para agir em conformidade com o que lhe traz prazer, ficando uma relação desproporcional diante das reais necessidades educativas.

Seguindo essa linha, pode-se dialogar com Ferreira (2016), que aponta os estudos de Walter Benjamin acerca da infância, em textos críticos sobre a pedagogia iluminista e sobre a moderna indústria de brinquedos que, ao fetichizar o objeto, dilui o vínculo entre crianças e adultos. Tão audaz como Freud, Benjamin “não procura impor a sua experiência de vida como uma máscara” (FERREIRA, 2016, p. 52), tal como alguns psicólogos desenvolvimentistas o faziam:

Ao tematizar a experiência erótica, percebe-se que a concepção de infância em Walter Benjamin alinha-se à crítica ao evolucionismo presente na ciência psicológica do início do século XX. As crianças lançam um olhar de curiosidade sobre o mundo compartimentalizado das sociedades modernas e não se divertem apenas com os objetos que os adultos consideram como brinquedos (FERREIRA, 2016, p. 54).

Walter Benjamin critica então os dualismos que imperam no pensamento ocidental, advertindo sobre a importância de “zonas de passagem que permitem a singela compreensão do que não se separa em termos definitivos ou essenciais” (FERREIRA, 2016, p. 54). Nessa crítica à pedagogia iluminista, ele defende a necessidade de uma concepção política de infância, apontando o uso dogmático utilizado por educadores mestres e pedagogos, da ideia de ingenuidade ou de incompletude da criança. Para ele:

Uma visada política sobre a infância a retira dos limites da incompletude ou da teleologia. Infância e experiência se coadunam na resposta às ruínas da tradição. Pela ausência de uma palavra transmissível de geração a geração, pela crise do lado épico da verdade (a sabedoria) no mundo moderno, a infância requer que as coisas se repitam, para que se viva como se fosse a primeira vez. Como seria fácil se pudéssemos viver as coisas, pelo menos, mais uma vez. O erro não seria a marca definitiva de uma incompetência, mas a abertura para sentir, mais uma vez, o calor da lareira em que se assava uma maçã ou a duplicidade de ondas que fustigava o espírito na tensão entre a violação de um dia santo e a emergência de pulsões sexuais (BENJAMIN, 1993 *apud* FERREIRA, 2016, p. 53).

Retomando os estudos de Freud, ele pondera o peso da *moral sexual civilizada* (seção 2.2) que acarreta uma grande incidência de repressão<sup>12</sup> das pulsões e, por sua vez, podem levar à neurose, iniciando-se na infância, conforme exposto no capítulo anterior.

No tocante à educação, Freud alega que ela reprime a curiosidade sexual infantil, podendo assim, extinguir posteriormente a curiosidade intelectual, já que, para ele, esta é

---

<sup>12</sup> Relembrando o significado psicanalítico de repressão: Para Laplanche e Pontalis (1979), seria a operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto, etc.

derivada da curiosidade sexual infantil.

Como visto no capítulo anterior, entende-se no decorrer das obras de Freud que a educação tem um papel primordial no processo de sublimação, que como já dissemos, em poucas palavras, seria a conversão de pulsões de origem sexual em alvos socialmente aceitos (LAPLANCHE; PONTALIS, 1979). Nesse sentido, Freud alerta sobre a necessidade de reduzir a coerção, dirigindo de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões.

A pulsão sublimada, como visto em Kupfer (1995), transforma-se em pulsão de saber, em curiosidade, derivando, por exemplo, no prazer de pesquisar, no interesse por observar, no gosto pela leitura etc.

Millot (1992) esclarece um pouco desse processo, ao afirmar que as crianças, via de regra, possuem curiosidades sexuais que de tão espontâneas que são causam estranheza aos adultos, culminando na repressão. Quando a criança ainda não está intimidada o suficiente com tais fatos, ela apresenta suas curiosidades sexuais em forma de questionamentos ao adulto, momento em que é respondida com uma reprovação ou, no máximo, com uma fábula. Tais condutas podem sufocar a tentativa da criança de pensar com independência. No fim, ela é condenada a investigação solitária do enigma insolúvel da procriação. Eis o primeiro fracasso. Esta cena se torna nociva ao desenvolvimento intelectual da criança, à medida em que pode ocasionar um efeito paralisante no seu interesse investigativo.

Completamos esse raciocínio argumentando que o processo se reforça ainda mais quando esta mesma criança começa a frequentar a escola. Agora já intimidada e não tão motivada a investigações conjuntas, ela corre o risco de ser inserida na famosa educação bancária, apresentada por Freire (2002), por meio da qual, o educando se torna apenas depositário de informações, não sendo incentivado a buscar, a descobrir, a construir, ou a utilizar suas forças pulsionais em direção à busca do conhecimento.

Kupfer e Gavioli (2011) discorrem que nossos modelos de educação tendem a objetivar apenas a instrução, a adaptação ao mundo e o adestramento. Isso, por sua vez, traz um ganho secundário às relações sociais, ou como pensava Foucault (2013), alimenta as relações de poder, ou ainda como se tem em Freire, a manutenção da relação de opressão.

Apresentamos com isso mais algumas reflexões aos educadores. Primeiramente, a importância do respeito à verdade, ou do poder apaziguador da palavra verdadeira, pela qual os desejos da criança se fazem reconhecer. Conforme prevê Millot (1992), o resultado do referido desenlace pode aparecer posteriormente, quando a criança descobre as versões do mundo acerca das curiosidades sexuais que ela tivera outrora, o que como efeito, pode comprometer a absoluta confiança que ela depositava nos pais ou em outros educadores que lhe omitiram a verdade.

Em segundo lugar, destacamos a importância do estímulo à curiosidade, à investigação, incentivando atitudes que visem a busca e a construção do conhecimento. Entre tantos outros fatores, esse parece ser um dos que contribuem para que nossa ciência contenha certas lacunas, pois não são muitos os que trilham os caminhos da pesquisa ou do senso crítico de análise.

Por fim, provocamos o leitor com uma das principais contribuições que a psicanálise pode oferecer aos educadores, a importância de fazer emergir um sujeito do desejo e de permitir ao educando que ele possa se dizer como sujeito, conforme pontuam Kupfer e Gavioli (2011). Millot (1992) também nos lembra o que propusera Freud, quando iniciou seus estudos com a análise de crianças, como no caso clínico do pequeno Hans, permitindo à criança a comunicação de sua angústia e de suas dificuldades, bem como o reconhecimento de seus desejos. O caminho não é outro, senão a liberdade de expressão e de pensamento, tendo em vista o poder que a palavra tem para a psicanálise. Isso tudo, no intuito de não alimentar uma cultura adultocêntrica.

Alguns pais e educadores, com seus respectivos recalques, atuam com “medo de atentar contra a inocência”, conforme Millot (1992, p. 43). Com isso, acreditamos que os excessos de repressões são proporcionais à intensidade dos recalques do educador, ou seja, conflitos “mal resolvidos” do educador tendem a fazê-lo direcionar repressões em excesso para com seus educandos. Eis, mais uma vez, a necessidade de disseminar a importância dos educadores – e do ser humano de modo geral - fazerem análise, no intuito de prevenir os excessos. Além disso, é importante que isso tudo esteja aliado a uma formação contínua adequada.

Esses recalques são representados pelo conflito psíquico, produzido essencialmente entre representações incompatíveis. A consciência se recusa a admitir as representações de natureza sexual, em virtude da oposição destas com as concepções morais do sujeito, bem como com a ideia que este tem de si mesmo e de como deve ser. Assim, um “brinquedo oferecido por um adulto serve para indicar o quanto os adultos precisam governar, controlar e silenciar, codificar e interpretar os atos de miúdos” (FERREIRA, 2016, p. 55).

Como visto no capítulo anterior, a instituição do sentimento de culpa tem grande peso sobre as neuroses, não sendo diferente com as crianças. No cenário educacional familiar e escolar, o adulto que internalizou as proibições sociais retransmite ao educando. O que não pode ser feito, também não pode ser dito, tampouco pensado. Dessa forma, a criança se culpa por processos pelos quais ela sequer tem controle, no caso, os pensamentos. Estes se tornam tão culposos e perigosos quanto às palavras ou atos, e a criança acaba “dissimulando-os para si mesmo” (MILLOT, 1992, p. 44).

Tudo isso também dialoga com Ferreira (2016), à medida que ele discorre:

Pode-se considerar que esta reflexão se sustenta, também, na tematização dos limiares e das experiências liminares, cada vez mais raras nas sociedades ocidentais e nas racionalidades desenvolvidas em torno da vida em sociedade, uma vez que estamos marcados por binarismos e tentativas de oposições rígidas como aquelas articuladas entre infância e vida adulta (FERREIRA, 2016, p. 54).

Kupfer (1995) e Voltolini (2011) discorrem sobre o papel da linguagem na educação. Kupfer (1995) reflete sobre o paradoxo de que a palavra, para a psicanálise, é ao mesmo tempo lugar de poder e submissão; de força e de fraqueza; de controle e de descontrole. “Como então construir um edifício educacional sobre uma base paradoxal, incoerente?” (KUPFER, 1995, p. 59). Então, a autora apresenta o ponto em que a pedagogia e a psicanálise se separam nitidamente.

Como propiciar ao aluno uma “liberdade associativa”, como permitir que ele “fale livremente para poder ser interpretado”, se essa “liberdade” já tem uma direção prefixada, se o fim é a moralidade bem-comportada e definida de saída pelo educador-modelo? A questão não está em se desejar uma direção moral para a Educação, mas em se desejar ao mesmo tempo ouvir a manifestação livre do inconsciente e produzir seu represamento moral. Ou uma coisa, ou outra! (KUPFER, 1995, p. 68).

Diante de tudo isso, percebemos o quanto é necessário o cuidado com cada pequena atitude do educador, pois ela poderá repercutir com grande impacto na formação dos educandos, em especial das crianças. Quem de nós não é capaz de evocar uma lembrança de algo vivido no processo educativo infantil, que tenha marcado fortemente, seja de forma positiva ou negativa?

Souza (1995) fala da complexidade da função do educador, bem como do abismo que se forma entre seu objetivo de conciliar no sujeito o conflito entre o desejo individual e as exigências da vida em comunidade. Nesse processo educativo, a criança precisa em poucos anos apropriar-se dos resultados de milhares de anos de evolução cultural humana.

Ainda sobre as limitações, para Souza (1995), elas decorrem do fato de que a psique humana se faz complexa, trazendo consigo os respectivos obstáculos interiores ao processo de amadurecimento. Assim, torna-se difícil direcionar aos educandos princípios pedagógicos norteadores universais. Por esse motivo, alguns autores negam a possibilidade de existir uma pedagogia de cunho psicanalítico, ou uma psicanálise aplicada à educação, que se destine ao ensino propriamente dito. Há ainda os que consideram a natureza da psicanálise contrária à natureza da pedagogia, ou os que denominam Freud de “antipedagogo” (KUPFER, 1995).

Ora, não há como construir um método pedagógico a partir do saber psicanalítico sobre o inconsciente, já que esse saber poderia ser formulado mais ou menos assim: não há método de controle do inconsciente. Mas o que deseja o pedagogo com seus métodos senão o controle da criança? [...] as doutrinas pedagógicas são, nesse sentido, definitivamente egóicas, visando antes de tudo ao controle da criança e de seu desenvolvimento, e implicam, essencialmente, o desconhecimento da impossibilidade estrutural deste domínio. Para que houvesse uma educação analítica, portanto, seria preciso que a Educação renunciasse àquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é sua razão de ser. Precisaria deixar de ser Educação. [...] conhecer a impossibilidade de controlar o inconsciente pode levar a uma posição ética de grande valor, pois nos coloca diante de nossos verdadeiros limites, e nos reduz à nossa impotência. Por outro lado, também pode ser um saber paralisante (KUPFER, 1995, p. 74-76).

Vários estudos já foram feitos com o intuito de explorar a questão do adultocentrismo. Tem-se, por exemplo, os estudos sociais da infância, que estão sendo disseminados no Brasil e que trazem contribuições altamente significativas à educação, os quais têm como referência os autores Philippe Ariès, Corsaro, Qvortrup e Sarmiento. Esses estudos rendem grandes aportes teóricos no que tange ao estudo da infância e à busca pela superação da condição subalternizada da criança. Todavia, pela amplitude teórica que apresentam, optamos por não os aprofundar nesta pesquisa.

Quanto aos estudos da relação entre a psicanálise e a educação, Aragão (1994), por exemplo, desenvolveu um trabalho intitulado: “*Psicanálise e educação: conflito ou conciliação?*” Encontramos também uma obra de Marcia Neder Bacha (2003), chamada “*Psicanálise e Educação: Laços Refeitos*”. Também não podemos deixar de mencionar a pesquisadora contemporânea, Leny Magalhaes Mrech, com suas contribuições ao assunto, a exemplo da obra *O Impacto da Psicanálise na Educação*.

Para alguns, convergência; para outros, contradição. Sabe-se que a dificuldade em unir essas duas áreas reside no fato de que a educação, em especial a pedagogia, objetiva estudar os processos e práticas educacionais, desenvolvendo, conseqüentemente, princípios gerais que regem esses processos. Porém, sabe-se também que “cada sujeito tem uma história singular, e essa o faz reagir diferentemente de outro em situações idênticas” (ROUDINESCO, 1999, p. 26). Sendo assim, a psicanálise tem seu olhar na singularidade, mais do que na universalidade. Voltolini (2011) corrobora esse entendimento e afirma:

É por isso que a psicanálise não pode oferecer à pedagogia nenhuma metodologia. Pois é pelo avesso que ela a toma. É uma ambição da psicanálise poder dizer algo sobre a verdade da pedagogia enquanto representante do discurso científico na educação: lembrar-lhe, talvez,

da particular exclusão do sujeito realizada pela pedagogia e que se mantém recalcada. A ambição e o esforço da pedagogia de organizar um ato cientificamente balizado, a partir de todo o conhecimento erigido sobre a criança e o ato educativo, não deveria levá-la a inviabilizar o ato educativo. Este – e é isso que lembra a psicanálise – se inscreve sempre numa impossível equação entre um adulto, que espera ver reproduzida no outro uma ordem que ele representa e ama, apesar de tudo, e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida (VOLTOLINI, 2011, p. 72).

É nesse contexto que a proposta deste trabalho é exatamente buscar os possíveis pontos de intersecção entre ambas, cada qual à sua contribuição. Talvez a polêmica acerca do antipedagogo pode ser repensada. Inclusive, nas fases mais avançadas de seus escritos, Freud (2011) afirmava que “Bem no início adotei o gracejo segundo o qual as três profissões impossíveis são educar, curar e governar. [...] Mas nem por isso desconheço o alto valor social que o trabalho de meus colegas pedagogos pode reivindicar” (FREUD, 2011, p. 347).

Desse modo, quais poderiam ser os principais pontos de intersecção entre esses dois importantes saberes? A primeira via é a profilaxia das neuroses. Como visto, educadores recalcados tendem a reprimir os educandos em excesso. No decorrer de suas obras, Freud discorre que “as práticas educativas são determinadas pelos recalques sofridos pelo educador” (FREUD, 1930 *apud* KUPFER 1995, p. 47).

No caso de educandos crianças, eles ainda estão atravessando o processo de formação da censura e, por isso, pode ser difícil para o adulto lidar com situações nas quais as crianças agem de acordo com o desejo (mundo interior), sem preocupação com o mundo exterior. Especialmente no que tange à sexualidade, “a criança escancara a mesma sexualidade que o adulto se esforça, ininterruptamente, para recalcar em si mesmo” (VOLTOLINI, 2011, p. 42). Torna-se necessário, então, que o educador volte a ficar de bem com a criança que há dentro dele.

Para bem educar, faz-se necessário um contato do educador com sua própria infância, contudo, tanto Kupfer (1995) quanto Voltolini (2011) concordam que nós adultos não temos mais acesso à nossa infância. Nesse sentido, surgem mais limitações que os levam a reafirmar o preceito de Freud da educação como profissão impossível.

Nogueira e Barreto (2018, p. 1) sugerem “uma abordagem pouco comum sobre a infância e as dinâmicas das ações do cotidiano escolar. Partindo do pressuposto que a infância é um conceito polissêmico.” Assim, o autor nos convida à reflexão do conceito de infancialização, a partir de orientações filosóficas africanas e indígenas, “como possibilidade de rompimento com as práticas atuais de experimentação da realidade” (NOGUEIRA;



BARRETO, 2018, p. 1). Tassinari (2007) também desenvolveu estudos sobre concepções indígenas no Brasil, nas quais a autora observa que:

[...] ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade (TASSINARI, 2007, p. 1).

Ao nos apropriarmos de ambos os estudos, observamos que a cultura Guarani, por exemplo, não preconiza práticas repressivas e punitivas, isso parece fazer surtir efeitos positivos à referida cultura.

Com relação à cultura ocidental, como visto na seção 2.1, em seus *Três ensaios*, Freud (1930) tratou da amnésia infantil, que seria o esquecimento dos primeiros anos da infância, período que pode ser determinante à formação psíquica. Zavaroni *et al.* (2007) retomam essa ideia, desenvolvendo um estudo acerca da constituição do infantil na obra de Freud, mencionando que são “impressões esquecidas que deixam os mais profundos traços em nossas mentes, e que são tomados eles mesmos como traumáticos e constituintes, com efeito determinante” (ZAVARONI *et al.*, 2007, p. 68). Como na canção de Los Hermanos, composta por Rodrigo Amarante de Castro Neves, em 2005: “o esforço para lembrar é a vontade de esquecer.” Assim, posto o mecanismo do esquecimento, Voltolini lembra a saída para os educadores:

Na fala de Freud sobre a dificuldade do adulto de compreender a infância (p. 42), fica claro o que ele considerava como a saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: participar da vida dela. Ou seja, trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela. Independentemente do método escolhido, a condução metodológica do trabalho educativo fica, portanto, condicionada a algo extra metodológico: o (des)encontro com a criança (VOLTOLINI, 2011, p. 45).

Voltolini (2011) declara ainda que, além da falta de conhecimento ou compreensão teórica sobre a criança, pode haver também a “instalação de um processo defensivo, que implica um não saber ativo, e que dificulta um estar com a criança” (VOLTOLINI, 2011, p. 42). Por isso, o autor lembra que Freud recomenda aos educadores a análise pessoal, mais do que o conhecimento da teoria psicanalítica, conferindo à primeira um papel muito decisivo no trabalho do educador. De acordo com Kupfer (1995):

É preciso deixar os exageros à parte para buscar um ponto de equilíbrio em que o educador possa beneficiar-se do saber psicanalítico sem, contudo, abandonar a especificidade de seu papel, ou mesmo propor-se a uma sistematização desse saber em uma pedagogia analítica. Não se trata, portanto, de criar uma nova disciplina, a Pedagogia Psicanalítica. Não se trata também de transformar professores em analistas. Professores e analistas, aliás, ocupam posições bastante antagônicas entre si (o professor precisa trabalhar com o recalque a seu serviço, enquanto o analista precisa levá-lo ali onde ele está provocando uma neurose). Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, [...] A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza diversa na postura do professor (KUPFER, 1995, p. 77).

O próprio “mestre” discorre que a educação não pode ser substituída pela psicanálise.

Assim:

O educador deve ser psicanaliticamente instruído, senão o objeto de seus esforços, a criança, permanecerá um enigma para ele. Tal instrução é alcançada da melhor maneira quando o próprio educador se submete a uma análise, experimenta-a em si mesmo. [...] A psicanálise infantil pode ser utilizada pela educação como recurso auxiliar; mas não tem condições de tomar o lugar dela. Não somente razões de ordem prática o impedem, mas também considerações teóricas o desaconselham (FREUD, 2011, p. 349).

Continuando o levantamento acerca dos pontos de intersecção entre a psicanálise e a educação, encontramos contribuições no tocante ao conhecimento. Freud (2011) considera que há determinantes psíquicos que levam alguém a ser um “desejante de saber”, o que na aprendizagem confere papel importante à razão que motiva a busca pelo conhecimento, enfatizando o poder do sentido do saber. Ele também discorre sobre a influência da posição que a criança ocupa no desejo dos pais, ou o que os pais esperam dela.

Em resumo, para Freud (2011), o desejo de saber se associa com o dominar, o ver e o sublimar. Para ele, o desenvolvimento infantil está estritamente ligado à sexualidade, não podendo então a educação ficar de fora dessa relação. Nesse sentido, Kupfer (1995) alega que a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual.

Cabe aqui reiterar o que já foi dito no capítulo anterior, que não se deve confundir sexual com genital, sendo que esta última refere-se a cópula, e a primeira, às experiências vividas em relação ao corpo, à energia libidinal e aos exercícios prazerosos.

Ainda sobre o conhecimento, Voltolini (2011) contribui com a visão da importância de conhecer a criança para adequar nossa ação ao que sabemos dela. Isso “torna-se uma paixão que anima o espírito pedagógico” (Voltolini, 2011, p. 41). Assim, exemplifica essa perspectiva

de adequação: “Calibrar a atividade que lhe será proposta [...], privilegiar recursos didáticos que envolvam seus interesses e traços culturais” (Voltolini, 2011, p. 42). O autor complementa que:

Na busca desse saber referencial sobre a criança, o interesse se aporta sobre as ciências do homem. Nelas se espera obter o conhecimento que permitiria encontrar os meios adequados para a ação educativa, numa fórmula que inclui, de um lado, o que a criança é, e, de outro, como devo eu, educador, ser. Para sermos mais precisos, é normalmente sob a lente do que a criança não é ainda que esse conhecimento costuma se constituir (VOLTOLINI, 2011, p. 42).

Um terceiro ponto de intersecção entre os dois saberes se dá na influência da relação de transferência entre educador e educando. O conceito de transferência foi muito usado por Freud na relação analista analisando. Para Laplace e Pontalis (1979), a transferência representa o processo em que os desejos inconscientes se atualizam no quadro de um certo tipo de relação. Freud se deu conta da constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações ao longo da vida, no caso da educação, na relação entre educador e educando. A transferência, ainda segundo os autores, implica num deslocamento de valores, de sentimentos. Para Freud, são reedições dos impulsos e fantasias que permeiam qualquer relação humana. Para Kupfer (1995), é a partir da análise dessa relação que podemos pensar no que faz um aluno aprender e o que o faz acreditar no professor, permitindo que o ensino seja eficaz e que surjam alunos pensantes, desejosos de saber, capazes de produzir. Freud completa que “Só pode ser pedagogo aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil” (KUPFER, 1995, p. 48).

Assim, dentro dessa relação, o professor é colocado em uma determinada posição que pode ou não propiciar a aprendizagem. Vale ressaltar a afirmativa de Kupfer (1995) de que o aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa. Ainda que seja sob a forma autodidata, supõe-se a ideia imaginária de alguém que está transmitindo algo por meio do livro. Qual de nós não saberia dizer algo que aprendeu com afincado devido a afinidade com o professor? Ou, ao contrário, não teve dificuldades em aprender algo, devido aos gargalos no relacionamento professor-aluno? Segundo Freud (1976):

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências

passavam apenas através de nossos professores (FREUD, 1976, p. 248).

Nessa relação de transferência, o papel do professor representa a figura a quem se endereça os interesses do aluno. Na primeira fase de sua vida, a criança dirige seus sentimentos aos pais e, na segunda fase, que seria a fase escolar, seriam os educadores escolares os herdeiros desses sentimentos. Conforme propôs Freud (1976), os professores tornam-se "pais substitutos" e são as imagens, ou *imagos*, do pai, da mãe, dos irmãos e assim por diante. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da nossa infância (que possui saber absoluto, pleno; que tem conhecimento infinito sobre todas as coisas). Lembrando que não apenas em relação aos educadores, mas "todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos" (FREUD, 1976, p. 257).

Uma vez colocado numa posição importante, o educador passa a ter influência sobre o aluno. Assim, de acordo com Voltolini (2011, p. 62), se "me identifico ao ideal do eu de alguém, abro a via pela qual esse sujeito, com o qual me identifiquei, pode se transformar em alguém capaz de me influenciar" (VOLTOLINI, 2011, p. 62). Para a psicanálise, quando alguém deposita algo em alguém, há um investimento, a partir desse investimento pode haver uma identificação. "Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo" (KUPFER, 1995, p. 91).

Uma vez instalada a transferência, ambos os atuantes da relação se tornam depositários um do outro. Eis então uma certa posse, ocasião em que pode começar a se estabelecer uma relação de poder. O que quer que um diga, será escutado pelo outro a partir do lugar onde está colocado. Portanto, o professor precisa "se esvaziar" de seus modelos, a fim de aceitar o modelo que o aluno lhe confere. Essa nem sempre é uma tarefa fácil e é nesse ponto que podem se estabelecer relações de abuso de poder, à medida em que o professor pode usar de seu poder para subjugar o aluno, ou para impor-lhe seus próprios valores e ideias, bem como seu desejo. A partir dessa situação, posturas reguladoras e ou normalizantes podem impor uma autoridade que cessa então o poder desejante do aluno.

Logo, se o educador aplica uma doutrina previamente concebida, pode limitar o sujeito criador, pensante. O professor enquanto ser humano é sujeito marcado por seus desejos, desejos estes que inclusive justificam o lugar assumido (KUPFER, 1995) . Desse modo, deve-se alertar as educadores para que não cedam à tentação de abusar do orgulho educativo, tão indesejável quanto o orgulho terapêutico, considerado perigoso para os fins analíticos (VOLTOLINI, 2011, p. 62). Segundo Kupfer (1995):

Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele? Embora talvez não exista resposta para esta pergunta, a busca é a única posição possível a ser adotada, se o professor decidir pautar sua conduta pelos princípios psicanalíticos (KUPFER, 1995, p. 98).

O bom educador deve então formar sem conformar. Fugir do orgulho educativo favorece a autonomia e a autoria, nesse sentido, um bom educador é aquele que permite que o discípulo o supere, não tanto no sentido de chegar mais longe que ele, mas de não ver mais nele a medida da condição ideal (VOLTOLINI, 2011).

Mannoni (1977) formula o conceito de instituição explodida para falar desse processo constante de revisão e relativização das rotinas institucionais, a fim de que elas não se cristalizem, tornando-se um obstáculo aos objetivos institucionais, ou seja, manter a capacidade de interrogação e não modelar, visando à instalação de um reformismo vigilante.

Kupfer (1995, p. 97) discorre sobre a visão psicanalista de que o inconsciente introduz nas atividades humanas “o imponderável, o imprevisível, o que se desvanece, o que nos escapa”. Com isso, advém a limitação em criar metodologias pedagógico-psicanalistas, pois metodologias implicam em ordem, previsibilidade e estabilidade.

O educador que deseja se enveredar pelos ideais psicanalistas, necessitaria renunciar o que é excessivamente programado, instituído, o rigor, o controle. Ele pode organizar o saber, todavia, não tem controle de seus efeitos e intercorrências, tampouco conhece as repercussões inconscientes de seus ensinamentos. Kupfer (1995) faz uma analogia ao *iceberg*, no qual se vê somente a ponta, o que é mais profundo fica invisível a seus olhos.

Talvez não se possa imaginar uma pedagogia organizada em torno de um princípio como esse, o do “assassinato” do mestre. Mas um educador esclarecido verá nessa ideia uma espécie de referência, que, se bem analisada e compreendida, pode ser até mesmo libertadora, pois tira dos ombros do professor uma carga de controle excessiva e indesejável, embora acrescente outra: a de permanecer tranquilo, inteiro, consciente de seus poderes e limites, humilde e impotente frente à tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu mais radical compromisso com a vida: ser um indivíduo livre e produtivo. O pedagogo zeloso das questões políticas, interessado em denunciar os abusos institucionais da Educação, a precariedade e a decadência de nosso ensino - fatos inegáveis -, poderia entender as ideias deste livro como um convite ao *laissez-faire*. Não é isso que se pretende. O objetivo é apontar caminhos que a política desconsidera (KUPFER, 1995, p. 98).

Concluimos, então, com base nos autores citados, em especial Kupfer (1995), que a psicanálise pode transmitir à educação é uma ética, um modo de ver o mundo e as relações

humanas, entre elas as práticas educacionais. É um saber que pode gerar uma posição, uma filosofia de trabalho. Assim, “Nada mais se pode esperar dela caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente, a aventura freudiana” (KUPFER, 1995, p. 97).

A ética da educação acontece à medida em que se olha para o educando, em especial a criança, como um ser desejante, como um ser humano, dispensando-lhe o devido respeito. Para alcançar esse cenário com plenitude, também é necessário entender as construções sociais que temos sobre a infância e o *status* minoritário que a criança ocupa em nossa sociedade. Durante muito tempo a criança vem ocupando condições subalternizadas, numa relação de lugar de poder ao adulto e submissão à criança; de força ao adulto e fraqueza à criança; de controle para o adulto e descontrole para a criança e para a infância.

Indo mais profundamente, podemos pensar não só na infância, mas nas infâncias, pois em nossa cultura também parece pairar um universalismo em relação à infância, em que se tem uma representação de infância sob uma visão universal, ou como já dito na introdução, aquilo que Peralva (1997) chama de “cristalização social das fases da vida”, a “indiferenciação dos grupos etários”, ou seja, tratar a parte pelo todo ou o todo pela parte, a generalização do grupo etário como se todos tivessem as mesmas características. Desse modo, reiteramos então que a infância atravessa diferentes contextos, territórios, classes, histórias e culturas, ou que estes a atravessam.

Diante de tudo isso, surgem novas perspectivas quanto à(s) infância(s), a partir de novos estudos que trazem consigo mudanças nas representações acerca da(s) infância(s) e nos novos paradigmas da infância, que passam a tratar a criança como sujeito de direitos, inclusive de direito ao respeito.

Temos então mais uma contribuição para guiar o educador da infância ou da educação infantil: a importância do exercício da “ética que eduque em favor da infância” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018), junto à visão da psicanálise, que vê a criança como sujeito de desejos, e junto ao prisma dos novos paradigmas da infância, que vê a criança como sujeito de direitos. Considerar a integridade do educando pode favorecer o desenvolvimento de sua autonomia e protagonismo. Nesse ponto, faz-se importante lembrar que reconhecer a criança como sujeito de direitos é diferente de atender a todos esses desejos e que a educação libertária não deve ser confundida com uma educação excessivamente permissiva, ou como um *laissez faire*.

Deve o educador, por fim, ser capaz de acreditar no que faz, com paixão, sem, contudo, desconhecer que, às escondidas, os educandos manterão fidelidade a modos de pensar subjetivos. Assimilarão “o que lhes convier, e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente” (KUPFER, 1995, p. 98). O bom educador, então, compreenderá essa

“rebeldia” e a suportará sem se desesperar. O próprio Freud afirmou que a psicanálise, em relação à educação, não pôde ensinar muita coisa nova em termos práticos, mas que apresentou uma visão teórica das justificativas para os modos de agir e colocou em posição de fundamentá-los.

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diretamente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que um aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica, sabendo que, se for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas. Ao contrário, saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante (KUPFER, 1995, p. 98).

Como salientado por Voltolini (2011), Freud não pretendeu se restringir a apontar comportamentos inadequados do educador e, tampouco quais seriam ideais, mas se dedicou a análise do que os motiva e os engendra.

Apesar do pessimismo demonstrado em seus escritos finais, Freud sonhava em colocar a psicanálise a serviço de todos, afirmando que “a relação entre a educação e o tratamento psicanalítico seguramente será submetida, em um futuro não distante, a minuciosos estudos” (FREUD, 1925 *apud* KUPFER, 1995, p. 60). Assim, em 1925, durante uma fase avançada de seus escritos, Freud pondera que de “todas as aplicações da psicanálise, nenhuma gerou tanto interesse, despertou tantas esperanças e, em consequência, atraiu tantos colaboradores capazes, como o seu emprego na teoria e na prática da educação de crianças” (FREUD, 2011, p. 347).

Freud (2011) afirma não se surpreender com o advento da expectativa de que o trabalho psicanalítico com crianças beneficiaria a atividade pedagógica, que tem por objetivo “guiar, estimular e proteger de equívocos a criança, em seu caminho até a maturidade” (FREUD, 2011, p. 347).

A partir de Freud, começaram a surgir os autores que se debruçaram sobre essa complexa relação, psicanálise e educação, começando por Oskar Pfister e Hans Zulliger, que tentaram fundar a disciplina Pedagogia Psicanalítica.

Posteriormente, Anna Freud, filha de Freud, e outros autores começaram a disseminar aos pais e professores a teoria psicanalítica, na tentativa de evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos, por meio do modo psicanalítico de ver a criança, o qual ela julgava ser

desconhecido pela educação. Anna Freud buscou transmitir aos educadores, a teoria do desenvolvimento da criança, aos olhos de Freud. Kupfer (1995) descreve esta trajetória:

Anna Freud acabou propondo um casamento “às avessas”. Ao invés de levar a Psicanálise à Educação, criou, ao contrário, uma psicanálise de crianças pedagógica. Supondo que não podia seguir os princípios clássicos instituídos por Freud para a análise de adultos, pois a criança não está ainda formada, e pode vir a sofrer transformações, resolveu tomar de empréstimo os métodos pedagógicos de influência sobre a criança. Defendeu, então, a ideia de que o analista devia ocupar um lugar de autoridade frente à criança, “convencê-la” de que está doente e de que precisa da ajuda do analista. Vê-se aqui, repetido de modo invertido, o drama de Pfister: não há como comandar e, ao mesmo tempo, dar livre fluxo ao inconsciente. A intenção de Anna Freud era transmitir aos professores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com seus alunos, crianças “normais”. Mas a insistência sobre temas psicanalíticos acabou por colocar ênfase nos distúrbios de comportamento, naquilo que passou a ser visto como doença (KUPER, 1995, p. 71).

Nessa trajetória de sucessões, destaca-se também Melanie Klein, considerada pioneira na análise de crianças, que deu relevo à Psicanálise Infantil, transitando na área da educação e das críticas às práticas excessivamente corretivas. Uma de suas preocupações era dar ênfase à vida de fantasia das crianças, tanto na análise como no decorrer do desenvolvimento individual. Ela apontou a necessidade de encarar as manifestações de fantasia como algo inerente à constituição dessas crianças e até mesmo indispensável a elas (KUPFER, 1995).

Segundo Laplanche e Pontalis (1979), fantasia representa uma encenação imaginária em que o indivíduo está presente e figura de modo mais ou menos distorcido pelos processos de defesa, a realização de um desejo.

Segundo Voltolini (2011, p. 63), Anna Freud pendia para o educar, apontando “o inacabamento do processo constitutivo que caracteriza a criança, que, portanto, resta imersa sob a influência do poder educativo”, do qual o analista nem sempre consegue se furtar a exercer. Já Klein, indicava que “uma criança já pode ser tomada em análise sem que haja confusão com o processo educativo que a insere numa cena com os pais” (VOLTOLINI, 2011, p. 63).

Por fim, advêm tentativas mais difusas de transmitir a psicanálise, em geral às áreas da cultura interessadas em ampliar sua visão de mundo, entre elas, a educação, buscando com isso um instrumento a mais para elaborar o trabalho a desenvolver. Voltolini (2011) salienta que, nos dias de hoje, geralmente é a Psicologia (ciência que tem a psicanálise como um de seus capítulos) quem assume as discussões das propostas pedagógicas, na qual alguns conceitos da psicanálise são lembrados no debate sobre a educação. De acordo com Kupfer (1995):



Da visão psicanalítica decorem as seguintes posições: ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via da transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (KUPFER, 1995, p. 99).

A autora complementa ainda que:

Se um professor souber aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem, contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1995, p. 100).

Voltolini (2011) pondera que educar é uma prática decisória. O educador lida o tempo todo com situações que implicam “uma escolha em termos de direção e uma aposta na justeza de sua decisão” (VOLTOLINI, 2011, p. 37). Seu guia são as finalidades do seu ato.

## **2.2 Educação e sociedade**

Freud remete-se à educação como veículo de propagação da moral, que pode ser um agente causador de neuroses. Millot (1992) cita Freud ao dizer que a educação, dentro do processo de desenvolvimento e maturação, consiste em “Fazer com que a criança torne a passar pela evolução que conduziu a humanidade à civilização [...]. A educação está inserida no patrimônio genético da criança e é produto da história da humanidade” (MILLOT, 1992, p. 11).

Nesse sentido, a autora considera que a educação também pode contribuir com a manutenção das neuroses, à medida em que é responsável pela internalização das “interdições morais pelas quais a sociedade assegura a repressão da sexualidade” (MILLOT, 1992, p. 38), conforme refletimos no capítulo anterior. Por isso, para Freud, uma reforma na educação, depende de uma reforma da moral sexual. Assim, o papel da educação pode ser o de “combater a hipocrisia insensata” e “sobretudo dar lugar a discussão dos problemas da vida” (MILLOT, 1992, p. 15), para que o ser humano possa conciliar exigências pessoais com as de renúncias impostas pela sociedade. Nas palavras de Millot (1992, p. 11): “Conciliar o desejo da criança em direção à civilização, com a manutenção da sua capacidade de ser feliz”.

Diante dessas discussões, adentra-se novamente no texto de Ferreira (2016), quando ele cita os estudos de Preciado, os quais expõem que a sociedade defende a dicotomia entre natureza e cultura como sendo uma das expressões mais claras do ocultamento moral das tecnologias que forjam modelos interpretativos e fontes referenciais para a produção de infâncias, mulheres e homens. Assim, para ele:

Não pensar o caráter ficcional – e efetivo – das tecnologias é garantia da expulsão das minorias do amplo campo de invenção de si e de suas correlatas visibilidades. [...] Crianças estranhas [...] são empurradas para o espectro de anormais, que requerem correção e conversão, de acordo com a racionalidade moral e científica que estrutura a grande preocupação com a infância em sociedades ocidentais. No entanto, a sexopolítica já alcança o corpo das crianças garantindo a permanência da oposição entre normalidade e anormalidade (FERREIRA, 2016, p. 56).

Volta-se então aos efeitos colaterais da moral sexual civilizada, já discutidos na seção 2.2. Segundo Ferreira (2016), os moralistas podem dizer que estão preocupados com as crianças, mas, na verdade, preocupam-se com a manutenção do regime sexual vigente ao exigir coerência e unidade à experiência infantil:

Mas a infância também nos refrata. A infância indica a ruína e a saúde do dispositivo de sexualidade, que faz falar o perverso sexual para enquadrá-lo numa linearidade e numa biografia espessa, em que coincidem práticas sexuais e identidades. As crianças não são apenas o alvo do dispositivo, elas o fazem falhar. Mas não estamos ali para ouvi-las (FERREIRA, 2016, p. 56).

Millot (1992), por sua vez, coaduna com o assunto, ao mencionar que: “Assim como a civilização se edifica sobre a repressão das pulsões, a educação, cuja tarefa é pôr a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, atingirá seus fins através da repressão da sexualidade” (MILLOT, 1992, p. 41).

Por fim, a autora lembra que a educação deve se contentar em ser um auxiliar da natureza, fixando-lhe assim, os limites de sua ação, e que a educação sexual representa uma estratégia para transformar a atitude global no que diz respeito à sexualidade.

Partindo para outro ponto, gostaríamos de reforçar o que Millot nos lembra, que a educação é mediadora das primeiras relações interpessoais. É no cenário educacional que a criança vivencia suas primeiras relações com o mundo e com os outros e, é também nesse contexto que ela está aprendendo a se relacionar. São essas relações o protótipo das relações sociais às quais a criança será lançada. Por isso, convém à psicanálise e a maioria dos saberes, que os educadores não se esqueçam do significativo papel que desempenham nesse sentido.

Portanto, que essa mediação seja dirigida com sentido.

Millot (1992) defende que há dois tipos de educação, aquela mediada por educadores, e aquela não mediada, na qual o sujeito aprende naturalmente. No senso comum, há expressões que remetem a este postulado: *aprende com a vida*, ou *a vida ensina*. A autora afirma então que não há educador mais rigoroso que a necessidade. A diferença é uma mediação intencional presente na educação formal e não formal e uma mediação que não tem, a princípio, uma intencionalidade, pois ela se dá de forma espontânea entre os sujeitos e entre os sujeitos e o (objeto presente no) mundo. Nesse ponto, fazemos um enlace com Reich (1975), o qual declara que “Será excessivamente ousado declarar que a vida sabe criar melhor do que ninguém as suas necessárias formas de existência?” (REICH, 1975, p. 68).

Nesse sentido, Millot (1992) afirma também que os educadores deveriam ser chamados *operadores da educação*, visto que apenas tomam a direção e a condução de um processo que, de uma forma ou de outra, acabaria acontecendo. Se a educação acabaria acontecendo por meio da vida e da necessidade, parece sensato pensar que, ao ser conduzida por atores, o papel destes então seria o de proporcionar que aprendam da melhor forma, tornando-os preparados para o que os espera. Na verdade, o papel ideal do educador nesse quesito seria antecipar aprendizados que talvez a vida demoraria mais para lhes proporcionar, ou ainda, que pela via natural, aprenderiam a duras penas. Logo, cabe-lhes potencializar e otimizar o processo, caso contrário, uma educação que precisará ser *corrigida* pela vida, parece vã, ou ainda parece obstaculizar o processo. Sendo assim, parece melhor que nem aconteça.

Percebemos a importância de pais e professores anteciparem algumas situações a seus educandos, mas o excesso de preocupação, por vezes, parece fazer com que queiram proteger os educandos de tudo e, infelizmente, há situações em que é preciso vivenciar para aprender, ainda que a duras penas. Portanto, educadores, permitam que seus educandos enfrentem determinadas situações necessárias. Não queiram poupá-los de tudo, todavia, não os deixem desamparados nessa empreitada, uma vez que, a função da educação implica em responsabilidade.

Millot (1992) faz uma formidável crítica ao modo de educação vigente, à medida em que este modo vem criando sujeitos ingênuos, que devem internalizar todos os mandamentos éticos, porém não se dão conta de que nem todos os seres humanos o fazem. O pequeno sujeito incorpora todas as regras morais ensinadas, renuncia boa parte de seu egoísmo em nome de um meritório altruísmo. Contudo, conforme passa a conviver com outros sujeitos, entende a duras penas que nem todos aprenderam a lição. Assim, frustra-se ao esperar que o mundo seja bom e que as pessoas sejam boas, dando conta de que nem todos aprenderam a mesma ética.

Desse modo, propõe-se aos educadores a ética da honestidade. Indo mais a fundo, completamos propondo que essa ética da honestidade se dê para com os educandos e, principalmente, para consigo mesmo, em relações de transparência e autenticidade, assumindo o que somos e o que queremos. Nossa cultura impõe muitas renúncias, então, que tal renunciar à hipocrisia? Assim, Millot (1992) idealiza um contexto social no qual “Terá que ser possível” falarmos de nossas pulsões sem ser considerado um fator de problema, ou como “alguém que explora os instintos mais baixos” (MILLOT, 1992, p. 15), ou seja, a era em que diminuirão os pudores e os julgamentos acerca daquilo que sentimos e pensamos.

Visa-se, assim, que a moral social e cultural deixem de estigmatizar e, com isso, quem sabe, poderemos abolir os rechaços, os julgamentos, a vergonha, as condenações e as proibições sem sentido, que entre outras, compõem os núcleos das neuroses.

Para a psicanálise, a falta de uma palavra verdadeira pode originar sintomas. Nesse sentido, a “dimensão da palavra, cujo advento os homens devem possibilitar, é inseparável da dimensão da verdade” (MILLOT 1992, p. 16). Ainda segundo a autora, um erro educacional cheio de consequências é a tendência cultural a se cometerem “ocultamentos da verdade”. A censura exercida sobre a palavra pode custar um alto preço. O sintoma tem a verdade como causa e fala o que a boca cala, nasce de uma mentira, de uma omissão. Entretanto, a verdade recalçada retornará. Eis o preço. A neurose é, pois, “fruto de uma mentira que não passa de uma falta de palavra”, uma “mentira piedosa imposta pela hipocrisia geral e pela educação bem pensante, ou seja, aquela que proíbe pensar” (MILLOT, 1992, p. 16).

Millot (1992) lembra ainda da religião como atentatória ao livre exercício do pensamento, representando forças recalcadoras, como o pudor, a repugnância, a moralidade. A autora também pondera que o pudor é algo mais presente nas mulheres. Isso parecer ser consequência da cultura judaico cristã ocidental. Logo, seria este um dos motivos pelos quais as mulheres, desde os tempos de Freud, são mais acometidas pelas neuroses?

Ainda sobre as forças repressoras, para Millot (1992), a moralidade aumenta conforme o incremento do grau de instrução de uma pessoa ou comunidade. Assim, a autora provoca também a reflexão sobre a maior incidência das neuroses nas classes sociais mais elevadas.

As repressões sociais concernem principalmente à sexualidade, que é perturbadora à sociedade, sendo a moral, a defesa ou pretexto contra tal desprazer. As frustrações da vida sexual são algo que os neuróticos não suportam e, então, “criam, com seus sintomas, gratificações substitutivas que, no entanto, causam sofrimento [...] ao lhes criar dificuldades com o ambiente e a sociedade” (FREUD, 1930, p. 46).

As neuroses representam satisfações substitutivas para desejos não realizados. Segundo

Freud, é possível que “toda neurose esconda um quê de sentimento de culpa inconsciente, que por sua vez fortalece os sintomas ao usá-los como castigo” (FREUD, 1930, p. 73). A repressão de uma tendência instintual, transforma os elementos libidinais em sintomas. Em contrapartida, a liberdade também precisa ser problematizada pela educação. Para isso, faremos uma argumentação mais adiante, no capítulo 4.

Similarmente, a mídia e a cultura, em específico a televisão, frequentemente pregam histórias que sempre tem um final feliz para os heróis, além de histórias belas e românticas que fazem o sujeito se decepcionar, tornando-se sempre incompleto, conforme percebe que sua vida não se passa daquela doce forma.

Em 1908, Freud (1908 *apud* KUPFER, 1995, p. 45) declara que “o educador é aquele que deve buscar para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais.” Voltolini (2011) completa que o modelo encontrado por Freud para descrever o campo pulsional é o da anarquia, que implica ordem sem hierarquia (e não desordem, como o senso comum assimila). Todavia, posteriormente, ele deixa de crer nesse modelo, à medida em que observa que nenhuma síntese ocorrerá e, portanto, nenhum fim harmonioso, pois “a música tocada pelas pulsões é sempre dissonante” (VOLTOLINI, 2011, p. 57), posto que o *eu* é incapaz de hierarquizar as pulsões, que reclamam, cada uma sua satisfação, promovendo entre si um inevitável conflito. Por conseguinte, a “educação, ainda que envide esforços de adaptação ao pacto social, encontrará um limite, um ineducável instalado no cerne do processo pulsional” (VOLTOLINI, 2011, p. 59).

Para Millot (1992), a educação deve esforçar-se para incutir paciência aos seres que vivem em nossa civilização ocidental. A autora define civilização como o conjunto de instituições que uma comunidade humana cria, com vistas à sua conservação. Com isso, ela relembra o que vimos na seção 2.2, *mal-estar da civilização ocidental moderna*, em que Freud afirma que a gênese das neuroses se encontra na instauração dessa civilização, à medida em que acarreta processos como agitação, concorrência, competição, ansiedades geradas pela insegurança, sobrecarga de trabalho, precariedade das condições de trabalho, entre outros. O diferencial de Freud nessas críticas se dá quando, além dos ritmos de vida impostos pela civilização industrial, ele acrescenta o peso da *moral sexual civilizada* que acarreta uma grande incidência de repressão das pulsões, gerando recalques que, por sua vez, podem levar às neuroses. É nesse ponto que Freud (1908) remete à educação como veículo de propagação dessa moral que pode ser agente causadora de neuroses. Mais um desenlace se dá quando a atitude moral se apresenta diante da sexual.

Refletindo sobre a dimensão ética no trabalho com crianças e jovens em contextos de

educação, aliado à leitura de textos como o de Marcelo Santana Ferreira, vem à tona a discussão da necessidade de romper com o primado do controle exercido pelos adultos sobre as crianças, por intermédio do dispositivo da sexualidade. A partir da leitura dos textos de Freud, *Moral sexual civilizada* (seção 1.2) e *O mal-estar da civilização* (seção 1.3), buscamos compreender algumas operações institucionais e atitudes de educadores que exigem coerência e unidade na experiência infantil, principalmente no tocante ao tema da sexualidade.

Voltolini (2011) e Millot (1992) ilustram o desafio da educação, utilizando uma analogia ao navegador que tem uma rota e passa pelas intempéries que surgem, tendo que tomar decisões difíceis sobre o melhor caminho a escolher. Precisa desviar do perigo de Cila, “monstro marinho que exige vítimas em sacrifício”, fato que implica aproximar-se, com riscos, da casa de Caribde, outra ameaça marinha de porte. “Se se afasta de Cila, aproxima-se de Caribde, igualmente temível”, assim, fica difícil evitar ambos, ou conciliá-los, “porque os dois estão em lugares opostos e, portanto, polarizados. Da mesma forma, a tarefa educativa está, inelutavelmente, atrelada a uma situação dilemática” (VOLTOLINI, 2011, p. 38). Nessa perspectiva, “a tarefa do educador consiste em achar o equilíbrio justo entre o Caribde do deixar fazer, e a Cila da proibição” (MILLOT, 1992, p. 11). Diante do exposto, não “há expectativa aqui de solução conciliatória, embora, com frequência, o discurso pedagógico se empenhe na busca de uma justa medida” (VOLTOLINI, 2011, p. 39).

Isso nos faz remontar ao dilema de Freud, de que uma educação liberal demais pode conduzir à perversão; e repressora demais, pode conduzir à neurose, podendo a educação funcionar como uma profilaxia de função preventiva contra ambas, ou seja, a tal busca pela justa medida. Entretanto, é possível o alcance desta justa medida? Millot (1992, p. 109) responde que um “dos problemas dos quais depende o destino da humanidade é o de saber se tal equilíbrio é realizável ou, pelo contrário, se este conflito é insolúvel.”

É assim que defendemos uma reforma na educação, por meio da resignificação e, conseqüente, transformação da moral social que rege a civilização pela lei da renúncia que, por sua vez, anda na contramão das exigências egoístas do indivíduo. Reforma esta, que tem entre suas propostas, influenciar o educador pelo ensino da psicanálise, ou seja, “Educar o educador” (KUPFER; GAVIOLI, 2011, p. 266), com vistas a se “evitar o pior.” Desse modo, a “profilaxia das neuroses está nas mãos de uma educação iluminada pela psicanálise” (MILLOT, 1992, p. 31), devendo então revelar aos educadores os princípios de seu poder e, talvez, incrementá-lo.

### 2.3 A compulsão por educar

Diante do estudo apresentado até aqui, faz-se importante trazer à reflexão a análise de um psicanalista do século XX, contemporâneo a Freud, Wilhelm Reich, contida em seu famoso ensaio, *Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas*. Nele, o autor discorre sobre o fato de que os adultos ocidentais têm uma tendência a um excesso de intervenções educativas em relação às crianças. Logo, reiteramos uma de nossas conclusões: excessos não são saudáveis.

Até nas condições nas quais os educadores são instruídos e orientados, surgem problemas que têm origem na atitude inconsciente do educador para com a criança e que, por essa razão, se tornam difíceis de resolver. Mesmo quem instrui, não está isento do erro. Ademais, nem sempre o saber se deixa traduzir numa atuação consequente.

Já dizia Freud que, nós seres humanos, temos um sentimento de ambivalência no que se refere aos nossos objetos de amor. Ora amamos, ora odiamos o mesmo objeto. E quem poderá negar? Não diferente, no contexto da educação, por vezes, essa ambivalência nos traz à tona uma recusa passageira em relação ao educando, gerida pelo polo da raiva.

Segundo Reich (1975), a consciência tende a racionalizar tal recusa, sob a justificativa de uma finalidade educativa, a qual o autor denomina compulsão para educar. Segundo ele, a “analogia entre a compulsão para educar e os fenômenos patológicos da compulsão, manifesta-se assim na circunstância de que ambos obedecem a um impulso instintivo de ódio reprimido” (REICH, 1975, p. 57).

Vimos em *Mal-estar na civilização*, que Freud (1930) retoma conceitos desenvolvidos em 1920 no texto *Além do Princípio do Prazer*, sobre o princípio de prazer *versus* princípio da realidade. O primeiro, seria a tendência que rege nosso aparelho psíquico, gerido pela lógica biopsicológica, à busca de tudo que produz prazer, bem como a recusa de tudo que produz desprazer. Em contrapartida, o segundo representa a influência do mundo externo, a tentativa de estar em acordo com o mundo.

O pensar e o agir da criança obedecem a leis diferentes dos pensamentos e atos dos adultos. A criança vivencia o princípio do prazer, e o adulto, o da realidade. Por esse motivo, na maioria das vezes, a criança não compreende (quando não lhe é explicado) exortações vindas dos adultos, como proibições de pais e educadores, que representam restrições impostas ao desejo instintivo. A reação da criança pode aparecer em comportamentos de recusa, ódio e rebeldia contra quem lhe inflige a frustração. A forma e a intensidade de manifestação dessa resposta, variam conforme a idade e o temperamento (REICH, 1975). Ora, a educação consiste

“nada mais nada menos em pôr diques ao desejo primitivo da criança, exclusivamente voltado para a obtenção de prazer, e em substituí-lo até certo ponto, por inibições dos instintos” (REICH, 1975, p. 58).

Para Freud (1930), essas inibições constituirão no psiquismo o núcleo da moral, fruto das imposições do mundo exterior que, geralmente, vão contra o afã de prazer - fenômeno biológico primário. Nesse ponto, Reich (1975) questiona: se deixarmos um recém-nascido, filho de pais cultos, em uma ilha deserta, quais temperamentos sua personalidade adquiriria? Para ele, a resposta seria a aquisição de um repertório baseado nos processos primitivos. O autor completa ainda que a moral não é natural, não é inata, ao contrário, é adversária das pulsões sexuais. Então, como ela pode ter tanta força? Conforme Reich (1975), ela “arranca força dos instintos”, no sentido de se motivar mediante o reconhecimento social, como por exemplo, satisfazer o pai e satisfazer a sociedade. Entretanto, sabemos que esse motivador tem sua intensidade mais moderada ao compará-lo com as satisfações primitivas.

Para Reich (1975), uma importante maneira de arraigar a criança às exigências culturais seria harmonizar tais processos com um compromisso viável ao afã de prazer. Assim, ele nos lembra que o excesso de severidade pode gerar conflitos psicológicos. Nesse sentido, a compulsão por educar traz à criança frustrações desnecessárias (muitas vezes prematuras). Além disso, a forma como os adultos a fazem, acaba por sufocar os pequenos. Isso acontece principalmente quando a criança apresenta comportamentos instintuais e os adultos os tratam como fenômenos perversos.

Como vimos na seção 2.2, Freud (1908) nos lembra, em *Moral Sexual Civilizada e Doença Moderna*, o peso da reação dos adultos mediante comportamentos de origem sexual manifestados pela criança. Muitos educadores tendem a tratá-los como tabus e passam a “podar” tais comportamentos, tratando-os como proibidos. No entanto, não é à toa que usamos aqui o termo podar, pois, desde a botânica, a poda retira partes da planta vistas como inúteis. Contudo, é um processo periódico que favorece, posteriormente, o crescimento ainda mais robusto dessa planta. Tal qual a poda das plantas, a interdição dos comportamentos sexualizados apresentados pela criança podem originar processos de recalques no psiquismo da mesma. Esses conteúdos recalcados, por sua vez, podem retornar na vida adulta de maneira mais intensa e sob a forma de incômodos. Por isso, Freud (1908) defende a importância da educação sexual, lembrando do que dispomos na seção 3.1, sobre a importância da verdade, posto que posteriormente a criança descobre as versões “do mundo” acerca do sexo, que podem ser diferentes das apresentadas pelos educadores.

Conforme declara Reich (1975), o excesso de disciplina ou de inibição pode desenvolver



patologias psíquicas, que dentre os sintomas traz a “paralisação da vida afetiva, da luta pela vida” e as consequentes dificuldades com fenômenos sublimatórios. Em contrapartida, a falta de algumas interdições também pode ser prejudicial. Reich (1975) dá o exemplo de quando se tem para com a criança negligências ou excesso de mimos. O autor completa que, ao faltarem as frustrações necessárias, as exigências da criança crescem até tomarem uma força nociva e, em geral, quando chega nesse ponto, vem a tentativa de impor uma disciplina demasiada, como se fosse compensatória. Tarde demais, pois as pulsões já estão incontroláveis. Por fim, o autor argumenta que a ambivalência dessas intervenções também pode gerar comportamentos psicopatológicos impulsivos.

Nem total inibição, nem frustração tardia. Esta pesquisa concorda com o viés apontado por Reich (1975), ao defender a necessidade de uma educação que permita certo grau de desenvolvimento das pulsões, para que depois possa introduzir aos poucos as frustrações necessárias. Segundo ele, os dois primeiros anos do infante se apresentam como a fase mais crítica, devendo então acontecer nela os processos permissivos. Alguns psicanalistas, como Winnicott e Klein, estudaram a fundo a criticidade dessa fase, a ponto de associar eventos nela ocorridos com a formação de psicoses.

As frustrações necessárias servem aos interesses da criança e da sociedade. O papel da educação parece consistir em canalizar uma pulsão que possa dificultar sua adaptação à sociedade. Mas, o que seria essa adaptação? Esse processo de adaptação da criança (vista como egoísta e primitiva) à sociedade varia conforme o lugar, à época, a classe social, a cultura, ficando à mercê da concepção de mundo do egoísmo adulto. A criança passa a perceber que não está só no mundo e pode contar com os demais para desenvolver seu autodomínio.

Reich (1975) defende que uma educação composta por uma “moral esotérica” e/ou objetiva tende a gerar resultados ineficazes. Para ele, “é característico dos pais, como dos educadores em geral, julgar a criança a partir deles mesmos, atribuir-lhe em relação a inviabilidade de seus desejos, a mesma compreensão que tem os adultos” (REICH, 1975, p. 62). Educadores, pais e/ou professores, que tiveram experiências de repressão de desejos, acabam por lembrar de suas experiências ao se depararem com a manifestação do princípio do prazer das crianças, que os leva a considerar como doentio ou aberração e incute a compulsão por educar. No fundo, isso parece despertar neles a recordação de desejos infantis reprimidos, o que incomoda.

Mais uma vez, entra em cena a compulsão por educar. As interdições a esses momentos vêm do fato de o adulto não dar conta de “sentir-se na criança” e, por sua vez, apresenta uma “tendência a zangar-se com quem os pôs nessa incômoda situação de sentir a própria ignorância,

ou instâncias afetivas inconfessadas” (REICH, 1975, p. 62). Isso sim é doentio, e não a atuação da criança. Porém, para Reich (1975), a resposta do adulto é, muitas vezes, o ato de “infligir frustrações necessárias, em número de intervenções educativas desnecessárias” (REICH, 1975, p. 62), sob o pretexto dos interesses da criança, quando na verdade, o que está em jogo são os afetos desse adulto.

Apesar do amor à criança, é inevitável que em alguns momentos, a carga de cuidados se torne incômoda, consciente ou inconscientemente. Disso pode advir a compulsão por educar. Essas compulsões podem gerar na criança sensações de injustiça, principalmente quando fica subentendido o “faça o que eu falo, mas não o que eu faço”. Fica difícil para os pequenos (e ficaria até para os adultos) entenderem tal contradição. É exatamente aí, que paira o sentimento de injustiça no psiquismo da criança.

Há também o fato de os pais quererem realizar na criança suas próprias aspirações e, para isso, é necessário que ela cresça o quanto antes. Quando não satisfeita tal ambição, novamente temos a compulsão por educar. Nas palavras de Reich (1975, p. 63): “Educar, ainda que não haja nada a educar.” Em alguns casos, faz-se necessário mostrar que se educa, principalmente quando a criança não se comporta como adulto, a cena pode representar aos pais uma ofensa pessoal a sua arte educativa. A educação que tem foco na obediência – o que alguns estudos chamam de pedagogia da obediência, pode acabar por impedir o livre fluxo do criar e do pensar e, por conseguinte, pode determinar condições e posições na sociedade, conforme “esmaga” o desejo do educando e alimenta o desejo do sistema.

Pensemos então nos excessos aos quais a criança é submetida. Será que nós adultos daríamos conta? Para Reich (1975, p. 64), “Nenhum adulto submetido a semelhante bombardeio educativo, seria capaz de mostrar a heroica indiferença que manifesta certas crianças.” O autor conclui que a maioria das intervenções adultas são frustrações desnecessárias e isso gera uma imensidade da sensação de injustiça por parte das crianças. Assim, “tudo que pertence ao inventário de uma neurose se repercute na educação da criança” (REICH, 1975 p. 64).

As frustrações dos adultos e seus conflitos neuróticos mal resolvidos, coroados pela influência da educação recebida por eles, são para Reich (1975, p. 65) “motivos que podem levar alguém a converter-se em educador”. Desses conflitos mal resolvidos, podem vir sentimentos inconscientes de vingança que, por sua vez, podem se apresentar na forma de sadismos. Em quem descontar? Ninguém “melhor” que a criança para ser o *bode expiatório*. Dessa forma, o “desejo de corrigir a própria infância é provavelmente um dos motivos mais típicos da vontade de educar” (REICH, 1975, p. 66).

Diante de tudo isso, urge a necessidade de justificar certas posturas educativas, processo em que o adulto encontra motivações conscientes para suas atitudes, que não passam de racionalizações secundárias, ou seja, “pseudos” justificativas, defesas hipócritas. O papel da psicanálise, portanto, é convencer os educadores do significado de suas atuações, como ódio e egoísmo. Todavia, esse processo não está isento da resistência. A defesa apresentada é a necessidade de convencer que foi para o bem da criança, por isso, para Reich (1975, p. 67), “a educação é inseparável das neuroses e da organização social.”

Frente a aparente “ineficácia das medidas educativas atuais”, o autor finaliza com a defesa de algumas soluções: a importância dos pais saberem o porquê e para quê educam; da autoridade deixar de crer que sua ação se orienta unicamente pelo bem da humanidade e sim pela contaminação de seus interesses; e da massa entender que entre crianças e adultos, há mundos distintos. Com isso, talvez seria possível reconhecer e compreender os erros educativos, tendo como efeito esperado, a restrição das frustrações dispensáveis.

É importante trazer os processos inconscientes à consciência, principalmente, a possibilidade de sentimentos de ambivalência, por meio do qual é possível reconhecer que não apenas amamos os educandos, mas, por vezes, também os odiamos<sup>13</sup>. Ocorre que esta última palavra já está moralmente incutida como tabu em nossas mentes.

O autor afirma que os perigos de um *laissez faire*, que estaria relacionado à permissividade, no final das contas, ainda são menores do que os perigos implicados pela compulsão por educar. Assim como Millot (1992) pondera que reprimir à força as pulsões pode trazer resultados tão indesejáveis quanto o oposto que, para os adultos, seria dar livre curso à maldade. Essa repressão não conduz à desaparecimento das pulsões, tampouco ao domínio delas.

Sabemos que a força da compulsão por educar criou uma cultura, entretanto, Reich indaga se a vida daria conta de criar por si, sem a educação, formas necessárias de existência.

## **2.4 Repressão das massas: formações autoritárias no Brasil**

Mediante tanta repressão desnecessária, o reprimido gera repressão, assim como em Freire (2002), a opressão gera opressores, culminando num processo cíclico. Esses educandos que sofreram processos educativos compulsivos tornam-se novos membros da mesma sociedade que reprimiu seus educadores. A civilização gerou conflito no educador que, não suportando, desconta no educando que, por sua vez, responde de forma neurótica e, assim que

---

<sup>13</sup> A respeito do assunto, Georges Snyders apresenta uma obra intitulada *Não é fácil amar os nossos filhos*.

possível, se tornará o novo repressor. O resultado é uma sociedade repressora que retroalimenta a moral civilizada.

No decorrer deste trabalho, passamos a entender que a educação repressora não se dá apenas no nível familiar ou escolar, ela também se estende aos contextos sociais, nos quais rege o conceito psicanalítico do princípio da realidade (*versus* princípio do prazer). Assim, o “que começou com o pai, completa-se com a massa” (MILLOT, 1992, p. 113). Chauí (2001) também aponta que:

A teoria do direito natural subjetivo, por sua vez, afirma que o homem, por ser dotado de razão e vontade, possui naturalmente o sentimento do bem e do mal, do certo e do errado, do justo e do injusto, e que tal sentimento é o direito natural, fundamento da sociabilidade natural, pois o homem é, por Natureza, um ser social. Nessas teorias, o estado de Natureza, tal como narrado pela Bíblia, isto é, como estado de inocência do primeiro homem e da primeira mulher, é ameaçado (em decorrência do pecado original) pelo risco de degenerar em injustiça e guerra, o que é evitado porque Deus, como governante e legislador, envia a lei e um representante de Sua vontade, o qual, em conformidade com o direito natural objetivo, manterá a harmonia natural originária estabelecendo o estado de sociedade (CHAUÍ, 2001, p. 65).

Diante disso, voltemos à citação de Freud, escrita há quase 100 anos, mencionada na seção 1.3, referindo-se aos avanços científicos que trouxeram poder ao homem e semelhança com Deus (FREUD, 1930, p. 34). No entanto, parece que o ônus quer superar o bônus. Como a educação pode, então, conciliatoriamente, servir ao indivíduo e à civilização? Como educar para a ordem “na imitação dos modelos celestes” (FREUD, 1930, p. 36) e ao mesmo tempo para a liberdade? Como propiciar o cultivo das atividades psíquicas mais elevadas, das realizações intelectuais e científicas, sem prejudicar o cultivo da saúde mental? A resposta seria uma educação que, concomitantemente, vise a liberdade individual e social.

Avancemos então para a realidade brasileira. Nesse ponto, usaremos uma análise de Marilena Chauí (2001) acerca da evolução da sociedade brasileira (ou involução?). Para a autora, essa sociedade é herdeira do colonialismo, do tradicionalismo, dos moldes das nações democráticas ocidentais cristãs, do patriarcado, do conservadorismo, do patriotismo, do racismo, do positivismo e do autoritarismo. Realidades cercadas pelo excesso de repressões. Assim sendo, é possível educar para a liberdade em uma sociedade autoritária?

Chauí (2001) fala da realidade social no Brasil, enquanto herdeira de mitos, os quais remetem à acepção psicanalítica do “impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela” (CHAUÍ, 2001, p. 6), sendo o mito da fundação do Brasil, associado ao que Espinosa designa com o conceito de poder *teológico-*

*político*. Uma sociedade em que se “detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social” (CHAUÍ, 2001, p. 10).

Chauí discorre ainda sobre o conceito internalizado nos indivíduos de “identidade nacional”, através do qual é concebida a “harmonia e/ou tensão entre o plano individual e o social” (CHAUÍ, 2001, p. 20), que nos remete ao conflito neurótico freudiano, gerado pelo mal-estar da vida em civilização (item 1.3). Assim, ela também cita mecanismos gerados por essa identidade, os quais invocam as ideias de “consciência individual”, “consciência social”, “consciência nacional”, “autoconsciência” e “caráter” (CHAUÍ, 2001, p. 20).

Novamente, podemos associar tais ideias com a internalização da autoridade dita por Freud (1930), efeito das imposições morais e sociais. Então, como educar para a liberdade em meio a um contexto incondizente de disputas de hierarquias religiosas, políticas, raciais, etárias e hierarquia da riqueza? Trata-se, pois, de um contexto em que predominam “chefias religiosas ou igrejas, detentoras do saber sobre o sagrado, e chefias político-militares, detentoras do saber sobre o profano” (CHAUÍ, 2001, p.10).

É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações. Assim, a identidade do Brasil, construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento, é dada pelo que lhe falta, pela privação daquelas características que o fariam pleno e completo. A nacionalidade [...] tem a seu cargo diversas tarefas político-ideológicas, tais como legitimar nossa sociedade autoritária, oferecer mecanismos para tolerar várias formas de violência (CHAUÍ, 2001, p. 22).

Segundo Chauí (2001), no Brasil, difundiu-se nas escolas ideias de educação moral e cívica, perpassadas pelo positivismo, em que “o Estado é o cérebro da nação que, regulando e controlando os movimentos e funções de cada órgão, não permite que um se sobreponha a outros” (CHAUÍ, 2001, p. 45). Para entrar na interpretação desses fenômenos, Chauí (2001), começa citando Silvio Romero, o qual afirmava que:

O caráter nacional brasileiro, foi formado por três raças em estágios distintos da evolução: o negro se encontrava na fase inicial do fetichismo, o índio, na fase final do fetichismo e os portugueses já estavam na fase teológica do monoteísmo. Esse descompasso evolutivo tem sido a causa da pobreza cultural, do atraso mental, da falta de unidade de nossas tradições e de nossas artes [...] não se acredita que o índio ou o negro possam ser a base de uma nação civilizada, tarefa que os historiadores [...] atribuíam aos portugueses e os abolicionistas atribuirão aos imigrantes europeus (CHAUÍ, 2001, p. 49).

Tem-se que a tentativa de junção dos diferentes estágios culturais (negro, índios e portugueses) culminou para um descompasso cultural que limitou sua evolução. De acordo com a história contada pelos homens brancos, a cultura portuguesa era a mais civilizada das três, sendo atribuída a ela a base da nação. Antes de avançarmos, podemos relembrar que em *Mal-estar na civilização*, Freud (1930) apresenta, em sua perspectiva europeia, o descobrimento dos povos americanos, tratando-os como menos civilizados. Nas palavras de Freud (1930):

No esteio das viagens de descobrimento, estabelecemos contato com tribos e povos primitivos. Devido à observação insuficiente e à compreensão equivocada de seus usos e costumes, eles pareceram, aos europeus, levar uma vida simples, feliz, de poucas necessidades, inatingível para os visitantes culturalmente superiores. A experiência posterior corrigiu vários julgamentos dessa ordem; em muitos casos se atribuiu erradamente à ausência de complicadas exigências culturais uma maior facilidade no viver, que realmente se devia à generosidade da natureza e à comodidade na satisfação das grandes necessidades (FREUD, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, observa-se a ilustração do pensamento eurocêntrico. Quando Freud (1930) chama os portugueses de *culturalmente superiores*, pode se fazer uma comprovação às reflexões de Chauí (2001). Nota-se, então, que o homem colonizador considera sua cultura como superior, um clássico exemplo do que a antropologia chamaria de atitude etnocêntrica. Há cultura mais rica que a dos pindoramas<sup>14</sup>? Como considerá-la inferior? Pois foi essa mentalidade que nos colonizou: a da supremacia cultural que iniciou as primeiras relações de poder e dominação. Fica inevitável pensar em Nietzsche, nesse momento. Segundo Santos e Sampaio (2012):

[...] a coerção e a renúncia aos instintos não são pré-condição para a constituição de uma cultura, pelo contrário, esta deve exaltar o ser humano – não na perspectiva judaico-cristã que prioriza uma elevação espiritual - mas no que se refere à expressão dos seus instintos. Os instrumentos de coerção existentes na civilização com o objetivo de disciplinar o homem, conforme o mesmo autor, são apenas consequência da vitória dos ideais provenientes da moral dos judeus sobre a moral dos romanos e a modernidade representa um retrocesso da humanidade. Desta forma, Nietzsche (1998, p. 34) ressalta que "esses 'instrumentos da cultura' são uma vergonha para o homem, e na verdade uma acusação, um argumento contrário à cultura", com isso ressalta que a busca pelo bem-estar de todos, bem como o modo de agir não-egoísta em detrimento da satisfação pessoal, constitui uma vontade

---

<sup>14</sup> Pindorama, “1. País ou região das palmeiras; 2. Nome que os ando-peruanos e populações indígenas pampianas dão ao Brasil [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2214).

de se maltratar – uma enfermidade psicológica dos indivíduos modernos (SANTOS; SAMPAIO, 2012, p. 70).

Ainda em *Mal-estar na civilização*, Freud (1930) fala sobre o pendor natural que temos à agressão, que com frequência é reprimido pela civilização. Assim, entre os indivíduos, o outro representa a tentação para satisfazer a agressão, entre alguns exemplos, na exploração de seu trabalho sem recompensá-lo. Ele pontua ainda que a falta de civilização torna o convívio sujeito à arbitrariedade, pela qual o mais forte determinaria, conforme seus interesses. Logo, ao analisarmos as relações de poder entre portugueses, indígenas e africanos, podemos entender que ela se configurou aos moldes da referida hipótese freudiana, às custas de muita exploração.

A solução dita por Freud (1930) para desenlaces como esses é o estabelecimento de um passo cultural decisivo, o “Direito”, que traz a substituição do poder do indivíduo pelo poder da comunidade. Chauí (2001), em sua análise da história brasileira, remonta à passagem pela escravidão, citando teorias da época, de acordo com as quais, “o ordenamento jurídico natural, por ser uma hierarquia de perfeições e poderes desejada por Deus, indica que a Natureza é constituída por seres que naturalmente se subordinam uns aos outros” (CHAUÍ, 2001, p. 65).

Assim, “considerando-se o estado selvagem (ou de brutos que não exercem a razão), os índios não podiam ser vistos como sujeitos de direito” (CHAUÍ, 2001, p. 66) e, por esse motivo, tornaram-se escravos naturais. Por fim, a autora examina os escritos de Pero Vaz de Caminha, nos quais consta que os inocentes habitantes da terra achada, “não possuem crença alguma, situando-os na escala de seres abaixo dos cristãos” (2001, p. 65). Nessas condições:

Estão naturalmente subordinados e sob o poder do conquistador. Todavia, se essa teoria parecer excessivamente brutal, pode-se corrigi-la com o conceito de servidão voluntária. De fato, segundo a teoria do direito natural subjetivo, a liberdade que caracteriza o sujeito de direito é a liberdade da vontade para escolher entre alternativas contrárias possíveis. A escolha significa que a vontade é uma *capacidade* e que seu exercício depende da racionalidade do sujeito de direito. Uma capacidade é uma *faculdade* e é da essência de uma *faculdade* poder exercer-se ou não ser exercida, isto é, seu uso é facultativo. Assim sendo, os que escolhem não exercer a faculdade da liberdade escolhem, espontaneamente ou por vontade, a servidão e por isso mesmo esta é uma servidão voluntária. A inferioridade objetiva dos nativos na hierarquia natural dos seres justifica que, subjetivamente, escolham a servidão voluntária e sejam legal e legitimamente escravos naturais (CHAUÍ, 2001, p. 66).

Consoante Freud (1930), parece nítida a observância da relação de arbitrariedade na convivência entre os três povos. Para o autor, após o domínio da civilização sobre o indivíduo, os restos da personalidade original não domados, se tornam fundamento de hostilidade. Foi,

portanto, o homem branco, dito civilizado, que destinou hostilidade aos povos subalternizados.

Continuando a história do Brasil, Chauí (2001) coroa sua análise sobre a escravidão ao afirmar que:

Ao que tudo indica, os índios decidiram usar a livre faculdade da vontade e recusar a servidão voluntária. Será preciso que a Natureza ofereça nova solução. Passa-se, então, a afirmar a *natural indisposição* do índio para a lavoura e a *natural afeição* do negro para ela. A Natureza reaparece, ainda uma vez, pelas mãos do direito natural objetivo - pelo qual é legal e legítima a subordinação do negro inferior ao branco superior - e do direito natural subjetivo, porém não mais sob a forma da servidão voluntária e sim pelo direito natural de dispor dos vencidos de guerra. Afirmava-se que nas guerras entre tribos africanas e nas guerras entre africanos e europeus os vencidos eram naturalmente escravos e poder-se-ia dispor deles segundo a vontade de seus senhores (CHAUÍ, 2001, p. 67).

A autora afirma que a história brasileira é narrada “como celebração militar da dignidade política e da coragem moral dos heróis” (CHAUÍ, 2001, p. 55) e completa com a análise da história brasileira inscrita na “história teológica ou providencialista, isto é, da história como realização do plano de Deus ou da vontade divina” (CHAUÍ, 2001, p. 71). Para isso, Chauí explica a lógica judaico-cristã, sob a ótica da qual a história é a operação de Deus no tempo e, por isso, é:

1) providencial, unitária e contínua porque é manifestação da vontade de Deus no tempo, o qual é dotado de sentido e finalidade graças ao cumprimento do plano divino; 2) teofania, isto é, revelação contínua, crescente e progressiva da essência de Deus no tempo; 3) epifania, isto é, revelação contínua, crescente e progressiva da verdade no tempo; 4) profética, não só como rememoração da Lei e da Promessa, mas também como expectativa do porvir [...]; 5) salvífica ou soteriológica, pois o que se revela no tempo é a promessa de redenção e de salvação como obra do próprio Deus; 6) apocalíptica (palavra grega que significa uma revelação feita diretamente pela divindade) e escatológica (do grego, *taschatón*, as últimas coisas ou as coisas últimas), isto é, está referida não só ao começo do tempo, mas sobretudo ao fim dos tempos e ao tempo do fim, quando despontará, segundo o profeta Isaías, o Dia do Senhor, cuja ira e julgamento antecedem a redenção final, quando a Promessa estará plenamente cumprida; 7) universal, pois não é história deste ou daquele povo ou império, mas história do Povo de Deus, que criou o homem e salvará a humanidade escolhida; 8) completa, pois terminará quando estiver consumada a Promessa (CHAUÍ, 2001, p. 73).

Isso também parece dialogar com a teoria freudiana da religião como um sistema de doutrinas e promessas (seção 1.3) que, por um lado, esclarece os enigmas deste mundo com



invejável perfeição, e por outro, “garante que uma solícita providência velará por sua vida e compensará numa outra existência as eventuais frustrações desta” (FREUD, 1930, p. 18), sob a figura de um pai grandiosamente elevado, capaz de conhecer as necessidades humanas, ceder a seus rogos e ser apaziguado por seu arrependimento.

Chauí (2001, p. 81) conclui que o Brasil “entra na história pela porta providencial, que tenderá a ser a versão da classe dominante, segundo a qual nossa história já está escrita, faltando apenas o agente que deverá concretizá-la ou completá-la no tempo.” É dessa conjuntura que advêm as teocracias, uma concepção na qual afirma-se que o poder político vem diretamente de Deus. Nela, regem os mandamentos sagrados de “um só rebanho, um só pastor, uma só cabeça, um único cetro e um único diadema. A imagem teológica do poder político se afirma porque encontra no tempo profano sua manifestação: a monarquia absoluta por direito divino dos reis” (CHAUÍ, 2001, p. 82), processo que a autora denomina *sagração do governante*. Entre as teocracias, destacou-se, na história do Brasil, o imperialismo, no qual o rei é o representante e único, da lei divina, escolhido por Deus para ser o pastor do seu rebanho e dele cuidar como pai. Trata-se de um poder transcendente, por meio do qual, “não tendo recebido o poder dos homens e sim de Deus, o rei está acima da lei e não pode ser julgado por ninguém, mas apenas por Deus” (CHAUÍ, 2001, p. 87).

Com isso, podemos aludir à passagem em que Freud (1930) critica a religião e os delírios das massas (seção 1.3). Segundo o autor, sua “técnica consiste em rebaixar o valor da vida e deformar delirantemente a imagem do mundo real, o que tem por pressuposto a intimidação da inteligência” (FREUD, 1930, p. 28).

Por fim, Chauí (2001) versa sobre o estamento, que seria um:

Grupo fechado de pessoas cuja elevação se calca na desigualdade social e que busca conquistar vantagens materiais e espirituais exclusivas, assegurando privilégios, mandando, dirigindo, orientando, definindo usos, costumes e maneiras, convenções sociais e morais que promovem a distinção social e o poderio político. Um estamento define um estilo completo de vida (CHAUÍ, 2001, p. 85).

Completando então a formação histórica da política brasileira, Chauí (2001) cita as transformações ocorridas na passagem do Império à República, com a recepção das ideias liberais, jacobinas, positivistas, fascistas e socialistas, as formas tomadas pela luta de classes e os avatares do mandonismo brasileiro.

O referido mito engendra uma visão messiânica da política, baseado na legitimação do pretenso direito natural, por meio de redes de favor e clientela, bem como:

[...] do ufanismo nacionalista, da ideologia desenvolvimentista e da ideologia da modernização, que são expressões laicizadas da teologia da história providencialista e do governo pela graça de Deus; do lado dos dominados, ele se realiza pela via milenarista com a visão do governante como salvador, e a sacralização-satanização da política (CHAUÍ, 2001, p. 90).

O tal mito, é exatamente isso que se manifesta na força do populismo na política brasileira, que atribui ao governante um poder autocrático, imanente e transcendente (que pela graça de *Deus* está fora e *acima* da sociedade), que tem o governante como detentor único do poder e do saber, que *não faz alianças*, por isso só consegue realizar sua ação se também fizer parte do todo social, fazendo uso do que Weber chama de dominação carismática. Para Chauí (2001, p. 92), em “nossos dias, este aspecto é favorecido pela ideologia neoliberal, na medida em que essa opera com a *indústria política* ou com o *marketing político*, que enfatizam o personalismo, o narcisismo e o intimismo.”

A autora conclui com o ponto pelo qual iniciamos esta seção, que a sociedade brasileira é autoritária, portanto, repressora, marcada pela estrutura hierárquica do espaço social, fundada no mando e na obediência, muitas vezes vistos de forma natural. Essa naturalização acaba permitindo a naturalização de formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais. Assim, o “discurso do poder define o consenso como unanimidade, de sorte que a discordância é posta como perigo, atraso ou obstinação vazia” (CHAUÍ, 2001, p. 95).

As relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e as simetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações entre os que se julgam iguais são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade ou de compadrio; e entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou do cooptação. Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física/psíquica (CHAUÍ, 2001, p. 94).

Sendo a educação uma das construções da própria cultura, até que ponto ela pode conduzir à liberdade e à autonomia, e até que ponto pode alimentar a opressão? Ela pode ser um meio para a formação pessoal ou pode ser a gênese de conflitos e sintomas neuróticos?

Ao longo deste capítulo, tentamos aprofundar as contribuições psicanalíticas para a educação. Objetivou-se também trazer, a partir da teoria psicanalítica, bem como da análise histórica apresentada ao final, as problemáticas advindas do excesso de repressões e interdições

nos diferentes contextos da educação, seja ele familiar, escolar, cultural e social.

Discutiremos, a seguir, um modelo de educação que foge do uso da repressão e preza pelo uso da liberdade, a fim de que possamos refletir acerca de uma educação capaz de auxiliar no combate das várias formas de opressão que sofremos no Brasil e no mundo.

### 3 S. NEILL, A ESCOLA DE SUMMERHILL E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Neste capítulo, apresentamos um autor que também não está diretamente ligado ao movimento psicanalítico, S. Neill. Discorreremos um pouco sobre suas ideias, as quais são pautadas na preconização da liberdade nos processos educativos. S. Neill foi o fundador da escola inglesa de *Summerhill*, que também será apresentada na sequência. Algumas perspectivas entendem esta visão de educação como uma permissividade excessiva à liberdade.

#### 3.1 S. Neill: breves elementos biográficos

Alexander Sutherland Neill foi um educador e escritor escocês, fundador da escola *Summerhill*, famoso por defender a liberdade das crianças na educação. Nasceu em 1883, em Forfar, Escócia, onde se graduou em Literatura Inglesa, em 1912, na Universidade de Edimburgo, faleceu em 1973, na Inglaterra (NEILL, 1970).

No campo educacional, Neill desconstrói as supostas “verdades” que formavam parte do quadro de valores da época, valorizando a sensibilidade e os afetos, considerados por ele como condutores da felicidade do sujeito enquanto aprendiz, tudo isso em detrimento à visão científicista positivista cartesiana. A educação, para Neill (1970), deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional.

Filho de um mestre-escola de aldeia, Neill foi o único dos oito filhos que não pôde ser enviado a uma escola secundária, devido à sua incapacidade de aprender (NEILL, 1970).

Começou a trabalhar com 14 anos, mas foi um fracasso como amanuense e mostrou-se igualmente medíocre como ajudante de um fabricante de tecidos. Seus pais, preocupados, consultaram-se mutuamente, e a mãe disse: “Por que não fazer dele um professor?” E a resposta mal-humorada do pai foi: “Por que não? Parece que só para isso ele dará!” Assim, tornou-se ele estudante de Escola Normal, sob os olhos vigilantes do pai, e passou nos exames vestibulares. Seis anos depois, com um salário de £ 60 por ano (então equivalente a menos de 6 dólares por semana), ficou alarmado em relação ao seu futuro (NEILL, 1970, p. 376).

Neill estudou latim e grego no intuito de se tornar ministro, contudo, no percurso, compreendeu que a Igreja não era sua vocação e especializou-se na língua inglesa. Foi então que se graduou (NEILL, 1970). Posteriormente, tentou publicar livros e escrever para jornais, mas não obteve êxito (NEILL, 1970). Em 1921, fundou a escola de *Summerhill*, objeto de estudo da seção 4.3.

Neill é autor de 17 livros, traduzidos para vários idiomas. “Muitos autores, educadores

e psicólogos famosos consideram-no o espírito educacional mais avançado de nossa época” (NEILL, 1970, p. 376).

No primeiro capítulo, discutimos a audácia de Sigmund Freud com seus postulados inovadores. Não diferente, Neill rompeu com os paradigmas de sua cultura, em especial, os paradigmas religiosos, que trazem consigo o que o próprio autor chama de “autoridade anônima”, aquela que emprega a manipulação psíquica repressora, ou seja, é para ele “antivida”.

### 3.2 “Liberdade sem medo”: elementos da obra e sua atualidade

*Ter felicidade significa estar interessado na vida.  
(NEILL, 1970 p. XX).*

A obra em questão, *Liberdade Sem Medo*, tem seu prefácio escrito por Erich Fromm<sup>15</sup>, um importante autor do século XX, da Escola de Frankfurt, psicanalista, filósofo e sociólogo alemão. Antes de mais nada, urge-nos haurir aqui uma passagem do prefácio, que agrega argumentos a este trabalho.

Fromm faz uma contextualização acerca do pensamento progressista que surgiu no século XVIII, que em sua época passa a ser aproveitado no campo da educação. Entre as ideias do pensamento progressista, tem-se, principalmente, a democracia e a autodeterminação.

O princípio da autodeterminação preconiza a substituição da autoridade pela liberdade, trazendo para o campo da educação, tem-se a defesa de ensinar a criança “sem o uso da força e sim através do apelo à sua curiosidade e às suas necessidades espontâneas, ganhando assim o interesse dela para o mundo que a rodeia” (NEILL, 1970, p. XVII). Assim, a base da educação progressista proposta por Neill defende a substituição da autoridade pela liberdade, rompendo com a primazia da disciplina, tão pregada pela educação tradicional.

A respeito dessa questão, vale fazermos uma retrospectiva às origens da educação tradicional e seu percurso em nossa cultura ocidental. A educação tradicional disciplinadora tem suas origens na Grécia, onde a educação e a filosofia cultivavam a razão, vendo o ser humano como animal racional e político, visando a formação de um homem virtuoso. A concepção grega de educação pautava-se na racionalidade, na moralidade, no estético e no político. Nessa concepção, a razão rege o viver humano, seus sentimentos e pulsões. Tais

---

<sup>15</sup> Fromm pertenceu, juntamente com Reich (já trazido na seção 3.3), de um grupo de psicanalistas marxistas, contribuindo com a formação do marxismo freudiano.

pressupostos foram guias para a civilização ocidental e até hoje ganham presença nas manifestações socioculturais.

O caráter disciplinador da educação pode ter suas contribuições, todavia, parece trazer consigo um excesso de efeitos colaterais que, por sua vez, emergem na vida adulta. Quando racionaliza em demasia e com a mesma demasia canalizam-se os desejos, eles podem ficar latentes e retornarem ainda mais fortes. Ademais, a civilização evoluiu e a realidade atual já não é mais a mesma que a realidade grega de milênios atrás.

Disciplina, sentimento de culpa e castigo geram medo, o medo, por conseguinte, gera hostilidade e hipocrisia. Nas palavras de Neill, essa “hostilidade pode não ser consciente e manifesta, mas, apesar disso, paralisa o esforço e a autenticidade do sentimento. A disciplina extensiva imposta às crianças é prejudicial e impede o desenvolvimento psíquico sadio” (NEILL, 1970 p. XX). O excesso de racionalização e repressão gera infelicidade. A infelicidade, por sua vez, arruína as vidas humanas (NEILL, 1970).

Cronologicamente, após a civilização grega da antiguidade, advém a idade média e, com ela, a concepção cristã de ser humano, na qual o ser humano de consciência e responsabilidade deveria ter o objetivo final de orientar-se para Deus. Essa concepção anunciou a libertação interior do homem dos instintos, das paixões, das maldades e do ódio. Ela é marcada pela dependência do ser humano à religião. Temos, então, na Grécia, o racionalismo filosófico e, na idade média, o racionalismo teológico, ambos, fatores totalmente influenciadores de nossa cultura, apesar de terem ficado cronologicamente distantes dos dias atuais.

Desse modo, retomamos nossas origens, caro leitor, para entendermos o quanto nossa cultura parece estar impregnada pelo racionalismo e pelo moralismo. Mas por que isso ainda perdura? Vejamos:

Nosso sistema precisa criar homens cujos gostos sejam padronizados, homens que possam ser influenciados com facilidade, homens cujas necessidades possam ser conhecidas com antecipação. Nosso sistema precisa de homens que se sintam livres e independentes, mas que, apesar disso, estejam dispostos a fazer o que deles se espera (NEILL, 1970, p. XIX).

Eis o que Neill denomina de “homem-massa”, objeto de sua crítica. “Nosso treinamento doméstico e escolar conduz a maioria das pessoas a uma vida descolorida e monótona” (NEILL, 1970, p. 320). Nas palavras do autor:

Obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não-criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se

adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro (NEILL, 1970, p. 4).

Assim, quando se tornam adultos, os produtos da educação tradicional entregam ao mundo pessoas insatisfeitas, que acabam procurando alívio para suas emoções, “em filmes banais, em corridas de cachorros, em revistas ilustradas, e em notícias de crimes e acontecimentos de sensação, nos jornais” (NEILL, 1970, p. 320). As crianças, por sua vez, são “modeladas como aceitadores do status quo - boa coisa para uma sociedade que precisa de ocupantes obedientes” (NEILL, 1970, p. 11). O excesso de interferência adulta no desenvolvimento infantil, para Neill (1970, p. 23), “coloca sobre ombros moços, cabeças velhas” e acaba por produzir uma geração de robôs que viverão em “uma sociedade que vai sendo levada sobre os ombros débeis de um homenzinho - o conformista morto de medo” (NEILL, 1970, p. 11), por esse motivo, ele considera as escolas como fábricas de produção em massa.

Com isso, Neill, assim como Freud, tentou romper. Para ambos, o ser humano passa a ser autor e o protagonista de sua história. Como obstáculos a esse protagonismo, Neill vê na sociedade o que ele postula como conceito de “autoridade manifesta”, aquela explícita, e “autoridade anônima”, aquela aparentemente sutil, na qual a autoridade que parece ter se amenizado ao longo da história não perdeu seu vigor, mas foi transformada em persuasão e sugestão, algo que incrivelmente pode ser aplicável ao cenário vivido atualmente, conforme explicitado no excerto a seguir:

[...] para ser adaptável, o homem moderno é obrigado a nutrir a ilusão de que tudo é feito com seu consentimento, mesmo quando esse consentimento lhe é extraído através de sutil manipulação. Seu consentimento é obtido, sim, mas atrás de suas costas, para além de sua consciência (NEILL, 1970, p. XIX).

O “homem-massa” é manipulado pela “autoridade anônima”, aquela internalizada pela história e pela manipulação psíquica repressora. “Somos treinados para ver a vida negativamente, encaixando-nos com humildade numa sociedade autoritária, e prontos a morrer pelos ideais de nossos senhores” (NEILL, 1970, p. 319). Aqui também podemos fazer uma ponte com os postulados de Chauí (2001), objeto da seção 3.4, nos quais ela defende a concepção psicanalítica de um “impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela” (CHAUÍ, 2001, p. 6), culminando em um uma sociedade em que se “detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes permite dominar um meio social” (CHAUÍ, 2001, p. 10). O homem-massa também faz parte do que a autora chama de estamento, aquele estilo no qual os

dominadores definem usos, costumes e maneiras, convenções sociais e morais que promovem a distinção social e o poderio político. “O discurso do poder define o consenso como unanimidade, de sorte que a discordância é posta como perigo, atraso ou obstinação vazia” (CHAUÍ, 2001, p. 95)

Para Neill, a liberdade está pautada em valores como o respeito mútuo e a sinceridade. Em seus ensinamentos, para que a criança se torne independente, ela deve aprender desde cedo a “enfrentar o mundo como indivíduo” (NEILL, 1970, p. XXI). Ao discorrer sobre esse assunto, o autor traz alguns pontos condizentes com os pressupostos discorridos aqui acerca de W. Reich, de quem Neill se dizia admirador. Para Reich (1975), a criança carece de frustrações necessárias para adaptar-se ao mundo e, então, tornar-se independente. Temos um belo exemplo de Neill, ao declarar que não devemos ajudar uma criança a fazer algo que ela pode fazer sozinha. Para ele, quando “uma criança tenta subir a uma cadeira, pais excessivamente zelosos ajudam-na a subir, estragando, assim, a maior das alegrias da infância - a de dominar uma dificuldade (NEILL, 1970, p. 338).

Nessa mesma linha, outro exemplo criticado por Neil são os pais que colocam comida na boca das crianças. Cada criança tem seu ritmo, seu tempo, seus desejos, logo, os pais não podem esperar que o filho caminhe com a medida de seus próprios passos. Em consonância com o autor, concluímos que a criança deve crescer de acordo com suas possibilidades, pois muitos pais cometem erros terríveis, tentando forçar-lhes o passo. Algumas angústias são inevitáveis e necessárias ao desenvolvimento psíquico, o que nos faz retornar à metáfora Kantiana da pomba: “Ela acredita que se não fosse o ar, que lhe opõe uma resistência, voaria mais rápido – esse mesmo ar que a sustenta em seu voo” (VOLTOLINI, 2011, p. 50).

Há ainda um recurso para o desenvolvimento psíquico: o brincar. Neill (1970) ressalta constantemente a importância de um brincar livre. Para ele, há “alguma evidência de que as crianças criadas livremente e com o máximo de tempo para brincar, não mostrem tendência para se tornarem unânimes com o pensamento da massa” (NEILL, 1970, p. 60).

Outro conceito importante discutido por Neill (1970) é o de “pró-vida” e “antivida”. Para ele, nossa cultura é moralista, ou seja, ela “considera errada a vida natural, ou, pelo menos, inadequada, e nesse sentido treina seus filhos” (NEILL, 1970, p. 319). Esse pendor ao moralismo repressor impregnado na sociedade, também criticado por Freud em *Moral Sexual Civilizada* (seção 2.2), não parece estar associado a comportamentos que promovam a vida, por isso o termo “antivida”. Assim, para Neill (1970, p. 319) o “teste é sempre este: O que o Sr. X está fazendo prejudica realmente alguém? Se a resposta é não, os que fazem objeções ao Sr. X agem de forma antivida”. O autor exemplifica o conceito com a pró-vida dos jovens, quando



estes dançam, excursionam, brincam, vão aos cinemas, aos concertos, aos teatros. Dessa maneira:

[...] a juventude tem fome do que é pró-vida, e de tal maneira se mostra animada e otimista que encontra prazer mesmo quando é reprimida pela autoridade. Mais tarde essa fome persiste, de forma que o homem é ambivalente, procurando o prazer, e ao mesmo tempo receando-o. Quando uso a expressão antívida, não me refiro à procura da morte. Quero dizer que há mais temor da vida do que temor da morte. Ser antívida não significa ser pró-morte. Ser antívida é ser pró-autoridade, pró-religião das igrejas, pró-repressão, pró-opressão ou, pelo menos, subserviente a essas coisas. Vou resumir: Pró-vida é igual a divertimento, jogos, amor, trabalho interessante, passatempos, risos, música, dança, consideração pelos outros, e fé nos homens. Antívida é igual a dever, obediência, proveitos e poder. Através da história, a antívida tem vencido, e continuará a vencer enquanto a juventude for treinada para se ajustar à concepção adulta dos dias presentes (NEILL, 1970, p. 320).

Neill (1970) menciona a insistência de Freud nos estudos sobre a agressividade, trazendo o conceito de “crianças odientas”, ou seja, são aquelas crianças que recebem ódio e por consequência o internalizam, transmitindo-o, posteriormente, num ciclo que se alimenta. É sobre esses ciclos que nos referimos na seção 2.4, quando na atuação em Psicologia nos deparamos com os ciclos de violência que se repetem. A reincidência da violência, a repetição da violência nas diferentes gerações das famílias, agressores que um dia, em sua infância, já foram agredidos.

Em atendimentos aos agressores acusados por violência doméstica, há um questionário no qual as primeiras perguntas tratam da história de vida do entrevistado. Nele, é comum que respostas que trazem marcos negativos na infância, ou aqueles que consideram que tiveram uma educação “rígida”, ou ainda aqueles que não foram violentados, mas também não tiveram amor, não tiveram apoio familiar, foram negligenciados e, desse modo, carregam o sentimento de abandono.

“O castigo corporal é sempre um ato de projeção. Quem bate odeia-se, e projeta seu ódio na criança. A mãe que espanca o filho odeia a si própria, e, em consequência, odeia seu filho” (NEILL, 1970, p. 335). Nos atendimentos em psicologia escolar, a crianças e adolescentes estigmatizados como “indisciplinados”, “agitados” ou “agressivos”, frequentemente, trazem consigo um histórico de violência na família.

Neill (1970) conta que em sua escola, a chamada *Summerhill*, apareciam crianças agressivas, que invariavelmente provinham de lares onde não lhes dão amor e compreensão. “Uma criança obstinada tem um agravo. Minha tarefa consiste em descobrir onde está a raiz desse agravo. Eu diria que vem do sentimento de ter sido tratada injustamente” (Neill, 1970, p.

339). Quando não são elas as vítimas diretas da violência, elas são os espectadores, pois vivenciam a violência entre outros membros. Muitas dessas crianças, por certo, serão os atendidos do judiciário no futuro.

A própria juíza da Vara da Violência Doméstica, Dr.<sup>a</sup> Maria Mazarelo, em sua palestra alusiva ao dia da mulher, em 08 de março de 2020, realizada no Serviço Social do Transporte (SEST) de Rondonópolis, defende que não adianta combater a violência apenas com punições, já que os presídios estão sempre cheios, porém, isso não faz diminuir os índices de violências. O combate, para ela, se dá também na disseminação do amor.

Para Neill (1970, p. 36), “Summerhill é o amor que cura: é a aprovação, e a liberdade de ser fiel a si mesmo.” Até a auto violência, representada pelas frequentes queixas contemporâneas de automutilação, em especial na adolescência, não podem deixar de ser investigadas no que se refere à associação com traços de violências internalizados previamente. Violências que são reflexos de ódios recebidos, ou reflexos da falta de amor. Nesse sentido, a agressividade é muitas vezes um protesto.

E os casos em que as crianças são como armas na guerra dos adultos? Ainda no judiciário, na Vara da Família, são comuns processos envolvendo guarda, nos quais o tratamento à criança está associado a nada mais senão afrontas a(o) ex-companheira(o). Pobre criança, em meio ao fogo cruzado.

É assim que nós, assim como a juíza, Dr.<sup>a</sup> Maria Mazarelo, Freud, Reich, Neill, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e tantos mais, defendemos que agressão não educa. Bater e xingar não fazem eliminar “maus” comportamentos, assim como, acabar “à força com um hábito não é curá-lo” (Neill, 1970, p. 335). Nesse viés, Neill também condena o uso excessivo da disciplina na educação. O que é chamado pelos educadores de maus comportamentos ou maus hábitos também precisa ser revisto, pois, na maioria das vezes, não são absolutamente maus hábitos, mas apenas tendências naturais do ser humano, às quais o adulto reprimido não dá conta de permitir.

Neill ressalta que a “designação *maus hábitos* é o resultado da ignorância e ódio dos pais” (Neill, 1970, p. 335). Enfim, “sob a disciplina adulta, a criança torna-se hostil. Desde que não pode expressar essa hostilidade contra esses mesmos adultos, sem impunidade, volta-se para os meninos menores, ou mais fracos” (Neill, 1970, p. 44).

Todo esse contexto é visto por Chauí (2001) como fruto de uma cultura fundada no mando e na obediência, que muitas vezes é vista de forma natural. Essa conclusão também foi alcançada por Lilian Schwarcz (2019), cuja análise também será feita mais adiante.

Deveras, a naturalização do mando e da obediência acaba permitindo a naturalização de formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais.

Tudo isso é antifelicidade e também antívida. A educação pode proporcionar ambientes livres do medo, do castigo e da mentira, ambientes que produzam crianças livres, que se sintam aprovadas. A esse respeito, Neill (1970, p. 335) declara: “cada vez que vejo uma criança ser espancada, uma criança ter mentiras como respostas, uma criança forçada a envergonhar-se por estar despida, sinto, dolorido, que tal criança crescerá para ser marido ou esposa odientos.” Ainda criticando a disciplina, Neill também alega que as crianças “livres têm as mentes abertas, rostos sem temor. As crianças disciplinadas mostram-se acovardadas, infelizes, temerosas” (1970, p. 332).

Destacamos ainda um trecho tipicamente psicanalítico da obra de Neill (1970, p. 37): “Curar a neurose de uma criança exige a libertação da emotividade”. Mais adiante o autor complementa que: “A verdadeira autodisciplina não envolve repressão ou aceitação. Considera os direitos e a felicidade dos outros. Leva o indivíduo a procurar, deliberadamente, viver em paz com os outros, fazendo algumas concessões aos seus pontos de vista” (NEILL, 1970, p. 332).

A educação para Neill (1970) também deve se dar de igual para igual, num cenário em que educador e educando estejam no mesmo nível, sem autoritarismos, sem sermões. É necessário lembrar que uma criança tem seus próprios interesses, desejos, opiniões. Por isso, na medida do possível, isso precisa ser considerado, não pode simplesmente ser tratado como se não existisse, como acontece com frequência. A criança muitas vezes fica apenas como figurante nas cenas da vida. O tratamento à criança merece ir além da condição de igual para igual, vez ou outra cabe ao adulto direcionar-se diretamente a ela. Vez ou outra, vale também elevá-la como alguém acima do adulto e prostrar-se a sua superioridade.

Ainda sobre o que é antívida, Neill (1970) desaprova algumas posturas da educação religiosa de nossa cultura. Em consonância com o que Freud (1908) chama de moral sexual civilizada, já discutidos na seção 2.2, Neill, à sua maneira, também acredita que a cultura ocidental cristã pode fazer a criança conter seus instintos e desejos, especificamente aqueles relacionados à sexualidade, à medida em que essa cultura condena o interesse em sexo, atitude que para ele é pura hipocrisia e beatice.

Nesse contexto, a “história de sexo é o resultado direto da repressão sexual. Deixa escapar o vapor que a doutrina do pecado engarrafou” (NEILL, 1970, p. 347). Com tudo isso, “o Cristianismo convencional com muita frequência dá à criança insatisfação em relação ao próprio eu” (NEILL, 1970, p. 348). Para Neill (1970), as crianças sem sensação de pecado são

habitualmente espertas e ativas em seu trabalho. Podemos ser otimistas apenas quando lutamos para tratar as crianças, de tal maneira, que elas não venham a odiar o sexo e a vida. De acordo com Neill (1970, p. 334), o “ódio religioso pela carne vil torna o castigo corporal popular nas regiões religiosas.”

É importante salientar, por fim, que Neill defende a liberdade e não a libertinagem. Para ele, liberdade não significa anulação do bom senso, logo, não há liberdade absoluta. “Quem quer que permita a uma criança fazer tudo quanto ela entenda estará se dirigindo para um caminho perigoso” (NEILL, 1970, p. 332).

O que o autor pretende combater são os ambientes “odientos” que, como já dito, geram indivíduos “odientos”. Todavia, Neill (1970) alerta que não adianta apenas levar tal conhecimento aos educadores, isso por si só não ajudará. Apenas o esclarecimento não é suficiente, pois é preciso que os educadores estejam emocionalmente preparados para recebê-lo “e tenham a capacidade interior de agir de acordo com o que aprenderem” (NEILL, 1970, p. 331).

Educar para liberdade, de modo que o educando possa se formar como sujeito. Permitir à criança a comunicação de suas angústias e de suas dificuldades, bem como o reconhecimento de seus desejos. Tudo isso, aliado ao respeito à verdade, ao poder apaziguador da palavra verdadeira, pela qual os desejos da criança se fazem reconhecer. Junto a isso, a necessidade de que o educador tenha seu psiquismo em dia, a fim de não prejudicar o percurso.

### **3.3 A escola de *Summerhill*: a prática da educação com liberdade**

*“Summerhill começou como escola experimental. Já não o é. Agora, é uma escola de demonstração, pois demonstra que a liberdade funciona” (NEILL, 1970, p. 4).*

A escola de *Summerhill* foi fundada em 1921, na Inglaterra<sup>16</sup>, tendo como ideia principal fazer com que a escola se adapte às crianças, ao invés de fazer com que as crianças se adaptem à escola. “Uma escola em que a criança sabe ser vista com aprovação” (NEILL, 1970, p. 7). Para isso, dá-se às crianças a liberdade de serem elas próprias, renunciando à disciplina, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa. Tudo isso, baseado na crença completa na criança como ser bom, e não mau. “Durante quase quarenta anos essa crença na bondade da criança jamais vacilou, antes tomou-se fé definitiva” (NEILL, 1970, p. 4).

---

<sup>16</sup> *Summerhill* se situava na aldeia de Leiston em Suffolk, cerca de cem milhas de Londres.

Para Neill (1970), a liberdade se dá em oposição à opressão, já que essa, conforme aponta Freire (2002), gera novas opressões, “ódio gera ódio, amor gera amor” (Neill, 1970, p. 7). Por isso, segundo Neill (1970, p. 7), em *Summerhill*, “raramente se ouve uma criança chorar, porque as crianças, quando em liberdade, têm muito menos ódio a expressar do que quando são oprimidas”.

Na prática da escola, a criança comparece às classes apenas mediante seu desejo. Os alunos são divididos de acordo com sua idade, mas também de acordo com seus interesses. É uma escola de longa permanência, ou seja, os alunos não só estudam, mas também residem nesse espaço, durante o período letivo. O lema da escola é a educação pautada na liberdade e na autonomia. “Crianças saudáveis, livres, cujas vidas não estão contaminadas pelo medo e pelo ódio” (NEILL, 1970, p. 4).

As crianças que vêm para Summerhill, destinadas ao jardim-de-infância, assistem às aulas desde o início de sua estada, mas alunos provenientes de outras escolas juram que jamais tornarão a aprender nenhuma estúpida lição em suas vidas, a tempo algum. Brincam, andam de bicicleta, metem-se no caminho dos outros, mas não querem saber de lições. Isso dura meses, em certos casos. O tempo de recuperação é proporcional ao ódio que trazem em relação à última escola que frequentaram. Nossa recordista, nesse ponto, foi uma garota egressa de um convento. Vadiou três anos. O período médio de recuperação, no que se refere à repulsa quanto a lições, é de três meses (NEILL, 1970, p. 5).

De acordo com Neill (1970), a idade de ingresso na escola é variável, mas prevalece a faixa etária entre cinco e 15 anos, sendo que, a idade de egresso se dá, predominantemente, próximo dos 16 anos. O número médio de alunos estipulado é de 25 rapazes e 20 meninas. A divisão etária se dá basicamente em um grupo para alunos de cinco a sete anos; outro para alunos de oito a 10 anos e, por fim, um para a faixa etária de 11 a 15 anos, com uma “mãe-da-casa” para cada grupo. A escola também recebe estrangeiros. Neill (1970, p. 72) explica que o “princípio fundamental na direção da Escola é a liberdade. Não se trata de uma liberdade absoluta. Há certas leis relativas à segurança da vida e à integridade física, feitas pelas crianças e aprovadas pelo Diretor apenas quando são suficientemente rigorosas.”

Sobre a metodologia, em *Summerhill* o ensino tem menos importância que a formação da personalidade e do caráter. É nesse viés que, inicialmente, apresentamos uma das problematizações a ser discutida neste trabalho, a dificuldade em formar não apenas cidadãos, mas também sujeitos que possam alcançar um adequado equilíbrio psíquico.

Segundo Neill (1970), as pessoas foram ensinadas a saber, mas não lhes ensinaram a sentir, desse modo, lhes falta o fator emocional, o poder de subordinar o pensamento ao

sentimento. O autor completa que os “livros escolares não tratam do caráter humano, do amor, da liberdade, ou da autodeterminação. Assim, o sistema continua tendo por alvo apenas os padrões do ensino livresco: continua separando a cabeça do coração” (NEILL, 1970, p. 24). Nesse sentido, para Neill (1970), um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado. Ainda sobre o ensino, vamos ao que descreve o próprio Neill:

Não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino, em si mesmo, tenha grande importância. Que uma escola tenha ou não algum método especial para ensinar a dividir, é coisa de somenos, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprendê-la. E a criança que quer aprender a dividir, aprenderá, seja qual for o ensino que receba (NEILL, 1970, p. 5).

É por isso que em *Summerhill* não há currículos e nada é induzido. Neill deixa claro que a brincadeira é mais importante que o aprendizado formal e, por esse motivo, o aluno escolhe no que deseja se engajar. Nesse contexto, o leitor deve estar se perguntando como isso tudo se dá na prática, senão como uma anarquia. Na verdade, algo interessante na dinâmica da escola são as assembleias. Elas acontecem semanalmente, aos sábados, e caracterizam-se pelo espaço de discussão de assuntos decorrentes do convívio coletivo. Cabe salientar que delas participam em nível de igualdade todos os que habitam na escola, professores e alunos, independente da faixa etária.

Nesses encontros, são discutidas as regras que nortearão o convívio e a dinâmica na escola, bem como os procedimentos a serem adotados diante dos casos de transgressão às regras. Tanto as construções das regras, como as respectivas fiscalizações e, por fim, as infrações, todas elas têm como atores as próprias crianças. Elege-se dentre elas um presidente que lidera as atividades e tem o mandato de uma semana. Ao término desse mandato, na próxima assembleia, esse presidente nomeia o presidente da semana seguinte.

Assim, as crianças constroem regras, tais como o horário dos alunos se recolherem para seus aposentos. Da mesma forma, as próprias crianças fiscalizam o cumprimento das regras e, por sua vez, levam à próxima assembleia os casos em que as regras foram transgredidas, elegendo entre eles, as infrações a serem aplicada nesses casos. No exemplo citado, os que não respeitarem o horário de se recolher podem ter como punição a sentença de se recolher uma hora antes na próxima semana. Nesses processos da assembleia, todos têm direito a voto. Algo curioso apontado por Neill (1970) é que, em geral, os alunos escolhem uma criança que foi punida para ser o próximo presidente da semana.

Neill (1970) assevera que nunca viu injustiça nas sentenças, tampouco viu alguém se rebelar ao recebê-las, com isso, ele destaca o impressionante senso de justiça das crianças. Ele relata que as discussões das assembleias geram conflitos, entretanto, esses conflitos não geram sentimentos amargos, muito pelo contrário, o conflito mantém os membros animados.

Algo apontado por Neill (1970) que, com frequência aparece nas assembleias, é o problema do indivíduo *versus* comunidade, questão que talvez se assemelhe à levantada na discussão acerca do *Mal Estar na Civilização*, seção 1.3 deste trabalho.

Outra característica da escola seria a laicidade, a ausência de qualquer espécie de instrução religiosa. No entanto, se algum aluno desejar praticar sua própria religião, nada será feito para desviá-lo de tal propósito. De acordo com Neil (1970), as famílias que enviavam seus filhos para a *Summerhill* não aceitavam as doutrinas ortodoxas cristãs. Certa vez, em um relatório de inspeção do Ministério da Educação britânico, constou-se a ausência de proscricção religiosa, entretanto seguida do seguinte trecho: “podemos dizer, com segurança, que muitos princípios cristãos são postos em práticas nessa Escola, e que nela existe muita coisa que qualquer cristão aprovaria” (NEILL, 1970, p. 73). Ainda sobre o referido relatório de inspeção, Neill afirmou aos inspetores na época: “Vocês não podem inspecionar realmente Summerhill porque nosso critério é felicidade, sinceridade, equilíbrio e sociabilidade” (NEILL, 1970, p. 80). A inspeção foi feita e, ao leitor que tiver interesse, trago as cinco principais considerações nela apontadas:

1. Que as crianças são cheias de vida e entusiasmo. Não há sinal de tédio ou apatia. A Escola está envolvida numa atmosfera de contentamento e tolerância. A afeição com que a vêem os antigos alunos é evidência de seu sucesso. Um grupo de mais ou menos 30 deles aparece para as representações e os bailes de fins de períodos, e muitos vêm passar suas férias na Escola. Talvez valha a pena anotar, neste ponto, que, embora nos primeiros tempos a Escola fôsse freqüentada quase inteiramente por crianças-problemas, o total é agora representativo de um razoável e anormal corte transversal da população.
2. Que as maneiras das crianças são encantadoras. Podem carecer, aqui e ali, de alguma das convenções nesse particular, mas sua amistosidade, segurança e naturalidade, e ausência total de timidez e constrangimento, tomam-nas pessoas com as quais se convive com facilidade e agrado.
3. Que a iniciativa, a responsabilidade, e a integridade, são encorajadas todas pelo sistema, e que, tanto quanto tais coisas podem ser julgadas, elas estão, realmente, se desenvolvendo.
4. Que as evidências com que se podem contar não sugerem que os egressos de Summerhill venham a ser desajustados na sociedade comum. As informações que se seguem não contam, naturalmente, tôda a história, mas indicam que a educação de Summerhill não é necessariamente hostil ao sucesso em sociedade. Antigos alunos tornaram-se: Capitão dos Engenheiros Eletromecânicos Reais; Sargento Contramestre de Bateria; Pilôto de Bombeiro e Líder de Esquadrão; Enfermeira de Crianças; Comissária de

Aviação; Clarinetista da Banda dos Guardas-Granadeiros; Membro Beit do Colégio Imperial; dançarina de balé em Sadler's Wells; operador de rádio e escritor de contos para um importante jornal diário nacional; e um investigador e pesquisador de mercados para uma grande firma. Entre outros, receberam os seguintes títulos: F. A. com louvor, Economia, Cambridge; Scholar Royal College of Art; Bacharel em Ciências com louvor, primeira classe, em Física, Londres; Bacharel em Artes, com louvor, História, Cambridge; Bacharel em Artes, primeira classe, com louvor, Línguas Modernas, Manchester.

5. Os pontos de vista do Diretor tornam esta Escola um lugar especialmente apropriado para o tipo de educação em que o trabalho essencial está baseado no interêsse da criança e na qual os estudos feitos em classe não são injustamente governados pelas exigências dos exames. Ter criado uma situação na qual a educação acadêmica do tipo mais inteligente pode florescer é uma realização, mas ela não está realmente florescendo, e grande oportunidade fica, assim, perdida. Com melhor ensino em todos os estágios, e acima de tudo no estágio elementar, tal educação poderia florescer, e uma experiência de profundo interesse receberia sua oportunidade integral de se afirmar (NEILL, 1970, p. 78).

Pois bem, se pensarmos que os pontos supra elencados foram impressões resultantes de uma análise realizada por inspetores da educação, parece ficar cada vez mais claro os resultados positivos da aplicação de uma proposta educacional voltada para a liberdade. Os dados acima representam resultados significativos ao nosso estudo, em especial, por apresentarem na prática os efeitos e reflexos de uma educação que não reprime, isso a curto, médio e longo prazo.

A curto prazo, fazia-se notável a motivação dos alunos em permanecerem na escola e, mais do que permanecer, faziam com entusiasmo. Nesse sentido, lembramos a realidade brasileira, em que motivação para ir à escola diariamente não parece ser algo comum, especialmente no ciclo da adolescência. Seguindo essa linha, refletimos sobre a dificuldade em manter um adolescente na escola, dificuldade que pode ser notada nos altos índices de evasão escolar. A essas evasões, poderíamos atribuir uma série de fatores internos e externos à escola, mas entre esses fatores, parece notória a relação entre o baixo índice de repressão e o incremento da motivação à escolarização. Alcançamos, nesse aspecto, mais um aporte aos educadores, a preocupação em reprimir menos, com vistas a motivar mais.

Quanto aos resultados a médio prazo, eles podem ser aludidos à medida em que o aluno egresso retorna para visitar a escola. Quantos de nós já retornamos a alguma escola à qual frequentamos, apenas no intuito de visita-la? Em *Summerhill*, isso acontece com frequência. Logo, entre outras justificativas, é mais um indício de que o ambiente ali foi salutar ao aluno.

Por fim, os resultados a longo prazo derivam dos dados obtidos quanto às formações ulteriores dos alunos egressos. Quando Neill preconiza a formação humana em detrimento da formação intelectual, por certo, surgem críticas que pensam na necessidade de inserção do



sujeito no trabalho. Logo, observa-se que, ao buscar diretamente a formação humana, *Summerhill* alcança indiretamente e de forma significativamente diversificada, a formação intelectual, a exemplo dos diferentes profissionais que dali saíram, bem como dos diversos títulos por eles obtidos. Mais do que conhecimentos, os alunos também demonstram ter desenvolvido capacidades e competências, tais como a iniciativa, a responsabilidade e a integridade, conforme sinalizam os inspetores, no item 3.

Seguindo a análise do resultado das inspeções, também destacamos o ponto em que é mencionada a amistosidade entre os alunos. Neste aspecto, Neill parece ter logrado êxito em sua missão de formar sujeitos “não odientos”. Diante da leitura das impressões dos inspetores, bem como a leitura dos escritos de Neill sobre a rotina da escola, pairam elementos de um ambiente amigável e pacífico, algo que nem sempre é possível sentir e observar nas escolas que percorremos. Ao contrário, muitas crianças que passam pelo atendimento psicológico apresentam um histórico de agressividade e impulsividade.

Os alunos encaminhados ao serviço de psicologia parecem ser aqueles cujo sistema não deu conta de moldar. Emerge, então, a consideração de que os educandos reproduzem aquilo que lhes é destinado e com isso, voltamos ao postulado de que a repressão tende a gerar repressores.

Por fim, também é importante salientar na inspeção de *Summerhill* a observância de segurança, naturalidade, bem como a ausência de timidez e de constrangimento, os quais dão a impressão de que a ausência de pressões e de coerções propicia um convívio fluido, com menos medo e, conseqüentemente, com mais naturalidade.

Dessa forma, após o estudo da admirável escola de *Summerhill*, vamos ao estudo de alguns aspectos de uma outra experiência educativa que também valoriza a liberdade e tenta alcançar um equilíbrio entre os excessos aqui já apontados.

### **3.4 Korczak: aprendizagem e construção da autonomia**

A análise da escola de *Summerhill*, em especial, a passagem acerca das assembleias, conduz a uma associação com um orfanato da Varsóvia, sob a liderança de Janusz Korczak, nos tempos no nazismo.

Korczak foi o pseudônimo de um polonês que construiu dispositivos pedagógicos ao longo do seu trabalho com crianças órfãs judias em situação de risco, na primeira metade do século XX. O autor defendia o fato de que as crianças devem ser respeitadas como seres

humanos plenos, desde pequenas. Ele foi um crítico da escola tradicional e, em consonância com Neill (1970), questionava principalmente “os conteúdos insípidos e sem relação com a vida e os interesses da criança, as longas horas sentadas, os castigos, as humilhações, as posturas do educador de desconfiança em relação aos pequenos, o deboche, os sermões e muito mais” (TEZZARI, 2012, p. 3).

Lewowick (1998 *apud* TEZZARI, 2012) afirma que Korczak, assim como Neill e mais alguns autores, foram influenciados pelo pensamento pedagógico da virada do século, o qual colocava a criança no centro do processo educativo, contrariando a ideia regente de que a criança tem que ser moldada, conforme o que era esperado dela pelos adultos. Assim, entre esses pensadores, “o respeito pelo interesse da criança estava cada vez mais presente nas reflexões acerca da educação” (TEZZARI, 2012, p. 3).

Vale lembrar que, na época destes autores, estava em desenvolvimento o movimento pedagógico progressista, conhecido como Escola Nova, “que contribuiu significativamente para a importância e o espaço que a infância foi adquirindo” (TEZZARI, 2012, p. 3).

O orfanato liderado por Korczak era de periferia. Lá, aos poucos o referido líder foi instituindo “dispositivos organizadores da vida naquela pequena comunidade” (TEZZARI, 2012, p. 4), principalmente com a adoção da autogestão:

As crianças eram responsáveis por todas as tarefas existentes no cotidiano do Lar. O objetivo era que elas desenvolvessem a autonomia do pensamento e dos sentimentos, a responsabilidade por seus próprios atos, a liberdade de escolher e de decidir, para que se tornassem cidadãos responsáveis, conscientes de seus atos. Korczak esperava que as crianças fossem felizes por poderem decidir, aprender e não ficarem limitadas a obedecer a ordens e regras criadas e impostas por educadores autoritários e indiferentes à realidade e lógica infantis (TEZZARI, 2012, p. 4).

Assim como em *Summerhill*, no orfanato de Korczak também não existiam hierarquias, e assim como Neill, Korczak combatia “a ditadura do adulto”, ou seja, a postura de impor suas vontades, caprichos e ações impensadas. Todavia, Korczak defendia que tal respeito não representava um “*laissez-faire*”, não significava deixar a criança fazer o que quisesse, a qualquer momento. Para ele, os limites são necessários, bem como a ordem e a organização. Defendia ainda que o adulto deveria se comunicar com a criança de maneira franca e afetuosa. Assim, o “educador afirmava que a forma de pensar das crianças não era melhor nem pior que a do adulto, apenas diferente. Em decorrência, percebia que a comunicação com elas muitas vezes era difícil, configurando-se como uma verdadeira arte” (TEZZARI, 2012, p. 6).

Em uma monografia, foi realizado um estudo de caso referente um atendimento

psicoterápico infantil (SCARAMAL, 2012). Nas conclusões desse estudo, pareceu claro que os sintomas daquela criança não eram nada mais do que um meio de obter a atenção que ela aparentemente não tinha dos pais. Assim, até a forma como o educador se direciona e se comunica com a criança tem um peso significativo.

Ao destacar os dez anos de formação e atuação em psicologia, em especial na psicologia clínica e escolar, poderíamos dar inúmeros exemplos como este, nos quais as queixas apresentadas pelos pais ou professores parecem deixar claro que são nada mais que produtos de uma certa carência de afetos por parte dos pais.

Retomando a relação entre Neill e Korczak, como dito no primeiro parágrafo desta seção, o que a nosso ver se apresenta de forma mais similar entre as práticas educativas de ambos, são as assembleias. No caso de Neill, descrevemos brevemente na seção anterior como era o funcionamento das assembleias semanais de *Summerhill*. Ao analisa-las, parece-nos que são um tanto quanto análogas às propostas por Korczak no orfanato. O autor explica que:

Essas assembléias mobilizavam a consciência coletiva e podiam ajudar a resolver alguns problemas particularmente difíceis ou dolorosos [...], priorizavam a livre expressão, a postura honesta e receptiva por parte do educador. Nesses momentos, eram discutidos assuntos referentes à vida no Lar, envolvendo as crianças, os educadores e os funcionários (TEZZARI, 2012, p. 7).

Semelhante à *Summerhill*, no orfanato existia o tribunal de arbitragem, em que as próprias crianças construía as regras vigentes e, conseqüentemente, julgavam os que infringiam tais regras. Os tribunais representavam uma forma de evitar o despotismo e valorizar a autonomia infantil, pois assim, aprendiam com base na prática construída por elas mesmas, e não de forma coercitiva, impondo as ideias de justiça, de respeito ao outro, de responsabilidade e de entendimento das normas da vida coletiva. “Korczak via no Tribunal das Crianças o primeiro passo para a emancipação da criança” (TEZZARI, 2012, p. 8).

Em suma, ambos os educadores inovaram por apostarem no “sujeito-criança-aluno”, expressão usada por Tezzari (2012), acreditando neles como seres capazes de “assumir responsabilidades, de refletir sobre seus atos e os conseqüentes efeitos para a vida daquele coletivo, de se tornar autônomo por meio da vivência de uma realidade onde o papel de cada um é fundamental para o todo” (TEZZARI, 2012, p. 10). É evidente que uma expressiva diferença entre os educandos de Neill e os de Korczak, é a que os primeiros possuíam famílias e passavam apenas o período “letivo” na instituição, já no caso de Korczak, tratava-se de um orfanato onde crianças sem famílias residiam de forma permanente. Desse modo, a primeira

perspectiva tinha foco apenas na educação; a segunda, tinha o papel do acolhimento.

Vale lembrar que, assim como alguns autores já vistos neste trabalho, esses dois últimos também se destacaram pela inovação em relação à educação que regia suas realidades. Ambos viveram “em um período no qual a escola era muito rígida, disciplinadora, elitista e discriminadora” (TEZZARI, 2012, p. 9). É importante ressaltar também que os dois autores apresentaram algumas perspectivas diferentes entre eles. São propostas pedagógicas diferentes, mas que possuem algumas ideologias em comum. Korczak, por exemplo, diferente de Neill, não abria mão da presença do ensino estruturado pelo currículo.

Em suma, neste capítulo, trouxemos duas perspectivas educacionais que procuram não fazer uso da repressão em seus processos e práticas. No caso da proposta de Neill, a evitação da repressão parece se dar pela constante permissividade à liberdade. No caso de Korczak, suas posturas e postulados parecem alcançar um equilíbrio, conclusões estas alcançadas com base na argumentação psicanalítica apresentada inicialmente.

Isto posto, passemos agora ao estudo de posturas praticamente opostas às apresentadas, aquelas que tem por base o uso da disciplina, da coerção e da evitação do ambiente escolar para a formação do educando.

## **4 HOMESCHOOLING, ESCOLAS MILITARIZADAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE**

### **4.1 Trinta anos de ECA, enlaces e desenlaces: a lei da palmada**

Como vimos no capítulo anterior, não há nada mais antívio do que educar com violência. Também, conforme já dito, temos com frequência, no cenário da educação familiar e escolar, pais e outros educadores que receberam em suas infâncias uma educação rígida e rigorosa, justificada pela divergência de valores dos tempos passados. Tais educadores acabam por direcionar a seus filhos a mesma rigidez e rigorosidade recebidas, esquecendo-se de que a realidade pode ter mudado.

Se pararmos para pensar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi sancionado em 13 de julho de 1990, ou seja, recém completou 30 anos de existência. Essa lei foi um marco na defesa dos direitos das crianças e representa peça chave para a conquista de evoluções no cenário da educação. Sabe-se que a educação do século passado se dava através de castigos e punições, a exemplo da palmatória e do “ajoelhar no milho”. Essas práticas parecem ter sido abolidas gradativamente, entretanto, resta saber até que ponto a mentalidade por traz dessas práticas ainda paira no contexto da educação.

Nesse sentido, temos em 2014 a aprovação da Lei 13.010, ou “Lei Menino Bernardo”, ou Lei da Palmada, que acrescentada à redação do ECA, veio para coibir o tratamento cruel e degradante contra crianças e adolescentes, tratamento este que, por vezes, se apresenta com uma justificativa do intuito de discipliná-los.

Rodrigues (2015) faz um levantamento histórico do quanto nossa cultura contém hábitos de castigos físicos sobre os mais fracos. Desde o Brasil-colônia, passando pelo período imperial, no qual o autoritarismo do patriarca se abatia sobre a sua família, em particular, sobre os filhos, o “personagem paterno inspirava terror, principalmente aos filhos que, desde pequenos, entravam em contato com o poder paterno [...] devido a uma cultura enraizada na violência sobre o mais fraco, o costume de *bater para educar* se consolidou” (RODRIGUES, 2015, p. 1).

Portanto, essa lei pretendeu educar pessoas para que elas resolvam seus problemas por meio do diálogo e da compreensão mútua, e não por meio de agressões físicas e/ou humilhações (RODRIGUES, 2015). Tudo isso, visando à proteção da criança e adolescente, em especial, a proteção de sua integridade psicológica que, uma vez danificada, poderá acarretar em consequências negativas para seu desenvolvimento psíquico, podendo inclusive, alcançar prejuízos para a vida adulta. Afinal, não há educação onde há medo.

#### 4.2 *Homeschooling*: as descobertas de *Si* e do *Outro* em contextos limitados

*“Vir ao mundo, além de difícil e perigoso, não é algo que se possa fazer sozinho” (PICOLI, 2020, p. 10).*

O *homeschooling* é um processo cuja tradução literal significa “escolarização em casa”. Apesar da literalidade do termo, o processo não se restringe ao espaço do lar, podendo também fazer uso de locais diversos, como bibliotecas, museus, passeios, enfim, a intenção é colocar a família ou, em alguns casos, profissionais contratados, para serem os autores diretos da educação, compondo “um movimento pelo direito de preferir da escola no processo de formação de crianças e adolescentes” (PICOLI, 2020, p. 2).

Conforme adverte Picoli (2020, p. 4), “não se trata então de uma educação domiciliar, mas de uma educação sem escola.” O sentido é da transposição da educação formal para a educação não formal, cuja responsabilidade é da família e do indivíduo. O espaço da educação domiciliar pode ocorrer em diferentes instituições, lembrando que as instituições elencadas são apenas espaços para uso e desenvolvimento, não cabendo a elas a responsabilidade de ensinar.

Os defensores dessa bandeira trazem entre seus argumentos o intuito de “proteger a criança e o adolescente de situações de violência, seja no deslocamento à escola, seja na própria escola (por meio do *bullying*, da delinquência juvenil e da doutrinação)” (PICOLI, 2020, p. 2), em uma prática preocupada com a melhora no desempenho acadêmico, na qual “não se perde tempo com gestão de turma, com atividades que desviam a atenção do conteúdo programado” (PICOLI, 2020, p. 2).

Outros argumentos apresentados pelos defensores do *homeschooling* são a preocupação com as drogas, com a sexualidade precoce, com valores culturais e religiosos. Assim, eles defendem a esfera privada, ou seja, a da família, como um ambiente seguro contra a esfera pública, ou seja, o mundo afora, que por sua vez, é visto como perigoso.

A preocupação com a perda do poder familiar nas definições dos conteúdos, temas e abordagens que implicam direta ou indiretamente a formação moral das crianças e dos adolescentes. Acusam também a incapacidade do Estado em oferecer um lugar seguro para que os valores familiares não sejam atacados pelos próprios agentes do Estado (os professores em especial) ou por terceiros, pela contaminação devido ao contato com valores outros que não os “de casa” (PICOLI, 2020, p. 5).

Temos então, no Brasil, alguns Projetos de Lei (PLs) que tratam da regulamentação da Educação Domiciliar, sob a justificativa de que, “muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias” (BRASIL, 2015 *apud* PICOLI,

2020). Os principais projetos são: 2.401/2019, 3.261/2015, 10.185/2018, 3.179/2012, 490/2017 e 28/2018 (PICOLI, 2020).

Nesse sentido, questionamos e trazemos à reflexão, junto a Bruno Picoli (2020): o que não pode ser renunciado por qualquer projeto no qual se pretenda a Educação? Que responsabilidades precisam ser assumidas por todos os que se envolvem na Educação? A educação é possível sem uma instituição como a escola?

Ora, se o argumento é de que o mundo é perigoso, haverá um momento em que o educando precisará entrar em contato com este mundo. Mais cedo ou mais tarde, o sujeito será “lançado” ao mundo e, conseqüentemente, precisará enfrentar os temidos perigos. Vimos, pois, em Reich (1975) e em Neill (1970), que a criança para se tornar independente deve aprender desde cedo a “enfrentar o mundo” e que algumas frustrações são necessárias para a adaptação a este mundo, bem como para o alcance de certa autonomia. Seguindo tal raciocínio, parece claro que quanto mais tarde esse educando for lançado ao mundo, menos preparado ele estará para enfrentar os perigos deste. Logo, podemos concluir, com base nesses dois autores, que o *homeschooling* não seria uma escolha tão válida, no que tange ao alcance da independência e da autonomia do sujeito.

Assim, Arendt (2016) traz o conceito de *duplo nascimento*, por meio do qual ela explica que o indivíduo nasce duas vezes: na primeira, chamada por ela de nascimento, o indivíduo nasce para a espécie e, na segunda, chamada de natalidade, ele nasce como ser humano, ou seja, nasce para o mundo, onde há o outro. Eis o que, para ela, diferencia mundo de universo. E é nesse mundo e com os outros que a vida acontece. Picoli (2020) completa que a negação à relação com o outro pode representar uma negação da complexidade plural que é o mundo.

O autor acrescenta ainda que, “por mais que se evite, que se tente postergar, que se crie mecanismos de proteção, a criança, ao crescer, inserir-se-á no mundo. É razoável que essa inserção não se dê de modo abrupto e traumático” (PICOLI, 2020, p. 7). Sendo assim, para esse autor, reter a criança no seio familiar oculta a proposição de Arendt, pois o excesso de carga afetiva pode criar e cristalizar prejuízos (psicológicos e sociais) que dificultarão as relações desse indivíduo com os outros, uma vez que a *esfera privada*, diga-se, o ambiente familiar, apesar de oferecer o que os defensores do *homeschooling* chamam de proteção contra este mundo, não pode oferecer a negação, “a não ser na condição de fraude” (PICOLI, 2020, p. 7).

Enfim, “em muitas ocasiões, os pais não educam para ajudar o filho a crescer, mas para satisfazer-se modelando-o à imagem e semelhança do que eles gostariam de ter sido, compensando assim suas próprias carências e frustrações” (SAVATER, 1998, p. 89 *apud* PICOLI, 2020, p. 7). Pensando no referido excesso de carga afetiva, lembramos as reflexões

que iniciamos acerca dos efeitos nocivos causados pelos excessos. Nada em excesso parece ser saudável ao desenvolvimento psicológico, logo, ressaltamos que algumas angústias são inevitáveis e necessárias ao desenvolvimento psíquico, além disso, não podemos poupar o infante de algumas delas, tampouco podemos protegê-lo de todo o mundo.

Ainda sobre o assunto, recordamos também de Adorno, que discorre sobre o quanto “as pessoas são ensinadas a esquecer os conflitos, ao invés de serem ajudadas a lidar com eles” (ADORNO, 1968 *apud* GIROUX, 1983, p. 49). Parece, então, que proteger a criança em demasia traz a ela uma impressão disfarçada e mascarada do mundo, em lugar de lhe apresentar formas de enfrentamento ao mesmo. Temos então uma tensão entre a proteção e a participação social das crianças. Protegê-las em demasia do mundo parece não proporcionar-lhes a oportunidade da participação coletiva, ou seja, tais pressupostos do *homeschooling* estão na contramão dos pressupostos de Neill e Korczak, por exemplo, que tanto incentivavam a criança como protagonista de suas vidas, responsável por seus atos, formadora de opiniões e coautora das decisões a respeito do convívio coletivo.

Em suma, parece pertinente que o ingresso do educando ao mundo “não se dê de forma radical, como uma ruptura, mas que ocorra de forma gradual” (PICOLI, 2020, p. 9), sendo assim, “a escola é a instituição que oferece as condições para esse ingresso gradual e relativamente seguro. A escola compreende um lugar seguro para se contaminar pelo outro e para contaminar o outro” (PICOLI, 2020, p. 9).

Voltando ao conceito de duplo nascimento, em Arendt (2016), verifica-se que o nascimento acontece em todas as espécies, mas apenas a natalidade está presente na espécie humana, pois nela se dá o reconhecimento do outro e o contato com o mundo, processo pelo qual se constrói a subjetividade humana. Logo, “a Educação é uma exclusividade humana porque não se limita à vida biológica” (PICOLI, 2020, p. 10). Assim, o educando é um ser novo “em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDRT, 2016, p. 234). Não seria pois então a escola, um protótipo desse mundo dito perigoso, no qual o educando pode aprender a enfrentá-lo? Os que não passarem por esse protótipo nascerão de um modo adulto, de um modo responsável? Afinal, a escola seria a oportunidade de um terreno preparado para que esse enfrentamento a um mundo plural e complexo se dê de forma mais sutil, na condição de aprendiz. O espaço social da escola parece ser um ambiente propício e planejado para um menor prejuízo diante de possíveis erros.

De acordo com Picoli (2020, p. 13), a “escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com certa margem de segurança. [...] Um lugar



seguro para entrar em contato com o que é diferente.” Por fim, Picoli (2020) ressalta a importância da escola ser o intermédio entre a saída da criança da família e o pleno ingresso no mundo. Seria, portanto

[...]a instituição criada para tornar possível essa sempre incerta transição. Assim, a escola não pode ser parte da esfera privada e nem parte da esfera pública. Não é a família e não é o mundo. É algo *entre*, não separada dessas duas esferas, mas na própria tensão entre elas (PICOLI, 2020, p. 10).

Por isso, a frase inicial desta seção: “vir ao mundo, além de difícil e perigoso, não é algo que se possa fazer sozinho” (PICOLI, 2020, p. 10). O autor resume sua defesa em desfavor do *homeschooling*, alegando que:

Esse tipo de socialização compreende uma extensão da socialização primária que, embora demasiadamente importante, compreende uma forma de socialização entre iguais. Não está, portanto, aberta para o outro, e, conseqüentemente, não ajuda na transição entre a esfera privada e a esfera pública. Não prepara para o ingresso no ambiente plural em que é possível que as mais profundas crenças e os mais naturalizados valores do indivíduo e de sua família não sejam compartilhados pelos outros, ou, pelo menos, não pelos outros em sua totalidade. Não prepara para os perigos do mundo justamente porque exclui o mundo como um problema educativo. Já a ideia do outro como necessidade e do mundo (onde os “outros” estão) como condição para a Educação, que não se limita à socialização, precisa superar a ideia de tolerância, no sentido de tentar construir um entendimento, uma forma de compreensão mútua que é, seguindo Bauman (2013), uma prolífica fonte de criatividade cultural. Essa criatividade precisa estar aberta para o outro, para o imprevisto, precisa improvisar responsavelmente, precisa desejá-lo. Implica despertar para a existência do outro pelo desejo de educar e de ser educado, de compartilhar o mundo (GUR-ZE'EV, 2005). Significa uma forma de excitação cognitiva que se manifesta intensamente quando da tomada de consciência da existência do outro (LUZON, 2016). Implica estar aberto para a incerteza e afirmar que o mundo e sua insuperável insegurança é, concomitantemente, algo problemático e a própria condição para a possibilidade da Educação (BIESTA, 2017) (PICOLI, 2020, p. 12).

Temos então que a escola seria uma instituição entre a esfera privada (família) e a pública (mundo), tendo a tarefa de propiciar o encontro entre essas esferas. “Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável” (BIESTA, 2018, p. 28 *apud* PICOLI, 2020, p. 13). Dessa forma, “é esse desconforto provocado em uma instituição que não é a família e (ainda) não é o mundo, o que pode ajudar na qualidade do crescimento para o ingresso adulto e sensato no mundo” (PICOLI, 2020, p. 13).

Assim, voltando à psicanálise, a escola como instituição apresenta uma possibilidade ímpar à família sobre a autonomia do desejo do educando. Isso porque os professores, conforme

já foi mencionado em Freud, representam os primeiros sucessores das relações parentais, possuindo sua autoridade transferencial ancorada no conhecimento. Ademais, ainda sob a ótica psicanalista, a relação entre os sujeitos é construída socialmente, ou seja, não se dá somente no âmbito da família.

Vivemos em um mundo cheio de armadilhas e conflitos, em especial, no que diz respeito aos relacionamentos sociais. Voltamos então ao ponto inicial desta pesquisa, a dificuldade da educação em formar não apenas cidadãos, mas também sujeitos que possam alcançar um adequado equilíbrio psíquico, ou como defende Neill (1970), o poder de subordinar o pensamento ao sentimento, de *nutrir* a cabeça e o coração. Destarte, Picoli (2020, p. 14) conclui que “é possível que o que é mais importante em Educação não sejam os conteúdos objetivos, tais como as leis da natureza, os acontecimentos históricos, os tipos de solo, a gramática formal etc., mas o tornar-se adulto em um mundo plural, compartilhado com os outros.” O autor esclarece ainda que, “um indivíduo instruído pode muito bem atingir um elevado desempenho acadêmico; entretanto, se não estiver preparado para o contágio, pode produzir ações nocivas para o mundo plural, para os outros e, logo, para si, já que o mundo é compartilhado” (PICOLI, 2020, p. 18).

Nos casos em que a família está em desacordo com os valores do mundo, ela pode repassar ao educando os valores nos quais ela acredita. Todavia, essa transmissão precisa acontecer de tal modo que o educando se dê conta de que tais valores não são os únicos que regem o mundo, ou como defende Picoli (2020, p. 14), enfrentando assim “o desafio de afirmar que o mundo é maior e mais complexo do que uma cultura ou tradição, seja ela qual for.” Segundo Picoli (2020, p. 17), é preciso que todos estejam “dispostos a relativizar seus valores, a serem questionados no mais íntimo de suas crenças, a enfrentar o problema do outro e o outro como problema, (educacional e político). Esse é um risco irrenunciável.” Tal resolução traz consigo a tarefa de “abrir mão do desejo de sequestrar as possibilidades de futuro, ou seja, as possibilidades de inícios ainda imprevisíveis pelos que já estão no mundo” (PICOLI, 2020, p. 18). O autor prossegue afirmando que:

A Educação precisa ser vista como uma resposta ao que é diferente, ao que é “externo” ao indivíduo, ao que desafia, irrita e perturba, ao que desassossega. É violência transcendental. É a gradação dessa violência, em um espaço seguro, porque fora da órbita do afeto e da segurança da esfera privada e ainda não mergulhado nos perigos do mundo plural, que possibilita a natalidade, o nascimento para o mundo (PICOLI, 2020, p. 15).

Nesse viés, temos em Arendt a defesa de que o educador possui dupla responsabilidade (para com a criança e para com o mundo), de amarmos nossas crianças o bastante “para não

expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós” (ARENDR, 2016, p. 247). A autora explica que:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente, os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2016, p. 235).

Concluimos, portanto, com base em Picoli (2020) e Arendt (2016), que o ser adulto existe com outros e que, os outros, nem sempre compartilham dos mesmos valores. Assim, o educando ao atingir o ciclo da adultez não poderá agir no mundo como sendo o centro do mundo. Por vezes, ele será questionado acerca de seus valores e crenças e, por vezes, poderá questionar os outros no mesmo sentido. Tais questionamentos precisam se dar de forma respeitosa e digna. Esse processo pode ser aprendido, mas, de que forma? Conforme Picoli (2020), na forma de compartilhar o mundo e de viver na pluralidade, assim:

Isso não se aprende com conteúdos programados, com cartilhas. Isso se aprende no contato com os outros. Esse contato é, nunca é demais repetir, desagradável e, mesmo, perigoso. Entretanto, é um perigo irrenunciável que todo projeto de educação responsável e efetivo precisa assumir. A escola compreende, assim, o espaço onde é possível vivenciar de forma mediada, orientada e relativamente segura, esses perigos que, de um modo ou de outro, serão vivenciados pelo indivíduo quando adentrar o mundo. [...] o desafio que todo projeto educativo efetivo precisa enfrentar é como viver no mundo de uma forma que não ignore o outro e de uma forma em que não se seja ignorado pelos outros (PICOLI, 2020, p. 19).

Vale lembrar ainda que é na escola que se apresentam muitas das denúncias de violência familiar contra a criança. A “educação sem escola” não seria, nesse sentido, mais uma forma de ocultamento de algumas formas de violência?

Por fim, diante de toda essa análise a respeito da educação sem escola, não podemos nos eximir de assinalar o contexto em que esta seção é escrita. Trata-se do outono de 2020, momento que representa um marco histórico-econômico-político-social. Pois bem, caro leitor, o recorte temporal de onde falamos hoje é o período pandêmico. A dissipação do vírus da Covid-19

trouxe consigo o advento do isolamento social e das medidas de contingenciamento. Desse modo, não poderíamos discorrer sobre *homeschooling* e deixar de lado esse adendo.

Ocorre que, diante do isolamento social, uma das primeiras medidas adotadas foi a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto e a incumbência da família na participação do ensino. As crianças passaram a ficar em casa o tempo todo e, assim, muitas famílias se sentiram despreparadas para a nova missão de auxiliar na educação, podendo experimentar que essa não é uma tarefa tão fácil e tão simples quanto pode parecer.

Ora, tivemos nesse período de pandemia, em boa parte dos lares, um cenário de experiência no qual os atores da educação se concentraram também nas famílias. Os resultados dessa prática talvez rendam novos estudos e novas análises. Não obstante, é tempo de reflexão. É tempo de pensar no quão importante é a escola e, na falta dela, pensar nos papéis que ela representa na educação e no contexto social.

Enfim, a prática do *homeschooling* se oferece como uma tentativa de isentar o educando de frequentar a escola. Tal tentativa, a nosso ver, apesar de não representar uma prática diretamente repressora, também não nos parece como uma prática voltada à liberdade, uma vez que o educando acaba por ficar mais limitado à experimentação e à descoberta.

Conforme proposto, estamos apresentando diferentes posturas educativas e seus respectivos efeitos na formação humana. A seguir, vamos discorrer acerca de uma postura disciplinadora.

#### **4.3 Escolas militarizadas: em que medida disciplina e obediência são educativas?**

Entre os objetivos e problematizações desta pesquisa, apresentamos a proposta de investigar diferentes posturas na prática educativa, diante da questão da repressão e sua necessidade na formação humana, refletindo sobre algumas de suas possíveis repercussões na vida das pessoas. Com isso, o intuito é trazer alguns recortes da educação em distintos modelos. Após o estudo de um modelo baseado na liberdade, o de *Summerhill*, expomos neste capítulo modelos baseados em tradições.

Após as críticas trazidas ao excesso de disciplina, urge-nos o fato de analisarmos a contramão dessa perspectiva. Nessa perspectiva, não encontramos outro modelo mais disciplinador do que a militarização. Tal escolha vem a calhar com a crescente adesão a esse modelo de educação, que recentemente tem aumentado o número de escolas militares no Brasil, através de realidades nas quais se está “transferindo a gestão escolar para Organizações Sociais ou entregando-as como um todo à Polícia Militar do estado” (SILVEIRA, 2016, p. 156).

Seguindo essa tendência, a educação tem seus princípios exatamente em valores opostos aos de Neill (1970), ou seja, são princípios pautados na disciplina e na hierarquia, o que alguns educadores veem como *violência camuflada*. Nesses modelos, “as escolas são remodeladas a partir dos valores e princípios organizacionais das instituições” (SILVEIRA, 2016, p. 156), remetendo sobretudo “às imposições, doutrinações e abusos que tal regime implica” (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 12).

Retomando o título desta seção, em que medida a disciplina pode ser educativa? A esse respeito, o próprio Neill (1970) nos revela que acabar à força com um hábito não é curá-lo. Vimos também em Freud (1905) que a repressão representa um afastamento de pulsões da consciência, podendo conduzir tais pulsões a um lugar de difícil acesso, o inconsciente. Ainda em Freud (1905), os processos de repressão podem ser significativos ao ensejo de instabilidades psíquicas, já que os impulsos são impedidos de alcançar seus objetivos e acabam se expressando sob a forma de sintomas. Logo, quanto mais repressão sofre um sujeito, mais vulnerável ele pode se tornar aos distúrbios psíquicos. O regime militar, por sua vez, tem em seus princípios os aspectos coercitivos do ensino (SILVEIRA, 2016).

Como visto no capítulo 2, entende-se no decorrer das obras de Freud que a educação tem papel primordial no processo de sublimação, que como já dissemos, seria a conversão de pulsões de origens sexuais em alvos socialmente aceitos (LAPLANCHE; PONTALIS, 1979). Nesse sentido, Freud alerta para a necessidade de reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões. Se as escolas militares coíbem boa parte das pulsões, que proveito está sendo retirado da energia das crianças?

Também vimos no capítulo 3, uma passagem sobre Nietzsche (*apud* SANTOS; SAMPAIO, 2012, p. 70), no qual ele discorre que “a coerção e a renúncia aos instintos não são pré-condição para a constituição de uma cultura, pelo contrário, esta deve exaltar o ser [...] no que se refere à expressão dos seus instintos.” Logo, para Nietzsche, “os instrumentos de coerção existentes na civilização com o objetivo de disciplinar o homem, são apenas consequência da vitória dos ideais provenientes da moral dos judeus sobre a moral dos romanos e a modernidade representa um retrocesso da humanidade” (NIETZSCHE *apud* SANTOS; SAMPAIO, 2012, p. 70).

Dessa forma, Nietzsche ressalta que "esses 'instrumentos da cultura' são uma vergonha para o homem, e na verdade uma acusação, um argumento contrário à cultura" (NIETZSCHE *apud* SANTOS; SAMPAIO, 2012, p. 70), e que “a busca pelo bem-estar de todos, bem como o modo de agir não-egoísta em detrimento da satisfação pessoal, constitui uma vontade de se maltratar – uma enfermidade psicológica dos indivíduos modernos” (SANTOS; SAMPAIO,

2012, p. 70). Como um bom sucessor de Nietzsche, Foucault (2013) reforça que tais processos alimentam as relações de poder, tendo como função maior "adestrar".

Voltando ao termo coerção, encontramos no dicionário o seu significado: “ato ou efeito de reprimir; repressão” (HOUAISS; VILLAR, 2001), a etimologia latina da palavra traz em seu radical *coercio* a “ação de reprimir, de refrear”. Vemos então na prática, a coerção como forma de induzir, pressionar ou compelir alguém a fazer algo pela força, intimidação ou ameaça. As escolas militarizadas usam do rigor disciplinar para a transposição de práticas e saberes aprendidos pelos militares em sua formação, no ambiente escolar (SILVEIRA, 2016).

Caetano e Viegas (2016) produziram uma obra com o mesmo questionamento exposto neste tópico, ou seja, discutindo se a militarização seria de fato a escolha mais eficiente e viável. Os autores apresentam em sua obra uma entrevista realizada com alunos de escolas militares do estado de Goiás, na qual são revelados relatos de perversidade e violência simbólica em sala de aula, por parte de um militar. A menção à *expressão violência simbólica* ou *violência camuflada*, citada no início da seção, traz à tona o conceito de *autoridade anônima*, de Neill (1970), já citado no capítulo 4. Tal conceito diz respeito a autoridade internalizada pela história e pela manipulação psíquica repressora, que obriga o homem moderno a nutrir a ilusão de que tudo é feito com seu consentimento, mas esse consentimento lhe é extraído a partir de uma sutil manipulação, para além de sua consciência.

Não obstante, seguindo tal raciocínio, as escolas militarizadas parecem ser uma adequada forma de produção em série do “homem-massa”, conforme a concepção de Neill (1970). O homem construído para alimentar o sistema alienador, que como diria Foucault, serve aos dispositivos de poder disciplinador que adestram. Isso tudo, no intuito de produzir efeitos de ordenamento sobre costumes e comportamentos (FOUCAULT, 1975 *apud* PERALVA, 1997).

Voltando a Caetano e Viegas (2016), o regime militar se caracteriza pelo controle, pela cultura do medo e da violência. Diante de tanta barbárie, quais seriam as vantagens que justificariam esse sistema de educação? Temos, nos autores supracitados, mais justificativas apresentadas pelos defensores desse regime: a acomodação do excedente de policiais militares formados, em espaços de trabalho e “uma política de contra-ataque aos movimentos sociais” (CAETANO; VEIGAS, 2016, p. 41). Já os argumentos que se sustentam por traz dessas justificativas são, principalmente, segundo Silveira (2016, p. 156), voltados para o “medo e a violência, ou um reforço da segurança pública”, baseados “numa visão negativa da adolescência tratando os jovens perigosos e ameaçadores.” De acordo com Silva (*apud* Silveira, 2016):

Um elemento-base para tal afirmação é a violência utilizada no ensino da disciplina e hierarquia tendo em vista que a relação de poder imposta hierarquicamente também contribui para a omissão de violências (“abusos e perseguições políticas de estudantes e funcionários/as” e assédios nas escolas (SILVA, 2016, p. 94 *apud* SILVEIRA, 2016, p. 159).

Em Neill (1970), vimos que violência gera violência. Em Freud (1905), a repressão recebida pode ser recalçada, retornando ainda com mais força. Por fim, em Freire (2002), os oprimidos tendem a ser opressores, tão logo se encontrem diante de alguém mais frágil. Desse modo, não vemos nessa relação de suposta tentativa de inibição da violência, um efeito colateral mais avassalador do que o já dito ciclo de violência que se retroalimenta (capítulo 4). Que educação incondizente e incongruente poderia acabar com a violência por meio da imposição de violência? De fato, diante de todo o exposto, encontra-se a desobediência e a indisciplina como sintomas da sociedade autoritária. “Afim, é mais cômodo conviver com uma falsa verdade do que modificar a realidade” (SCHWARCZ, 2019, p. 12).

Por último, não podemos prescindir de outras polêmicas que podem estar por traz dessa prática impositiva. Não podemos ocultar, nem tampouco nos deixar ofuscar pelos interesses políticos e econômicos que também estão implícitos nesse processo, a exemplo dos interesses do mercado voltados para a segurança, bem como da influência da mídia. Esses contextos parecem ampliar o controle social, o controle dos corpos e da mente, denunciado por Foucault como docilização (SILVEIRA, 2016, p. 157).

O Superior Tribunal de Justiça prevê recomendações concernentes aos preceitos democráticos de gestão da escola, gestão na qual as decisões deveriam ser resultantes de reuniões presididas por pais, estudantes, corpo docente, ou seja, sua respectiva comunidade. Dessa forma, de acordo com Silveira (2016), o repasse das escolas públicas para a Polícia Militar fere a esses preceitos. Temos ainda em Silveira (2016) a menção aos aspectos legislativos aos quais as escolas militarizadas parecem infringir, como:

(1) não observância sobre a autoridade hierárquica e participativa da comunidade sobre as decisões didático-pedagógicas (2) princípio da gratuidade do ensino; (3) descumprimento da “lei do grêmio livre”; (4) [...] ruptura com a ordem democrática de direito no país na atuação da instituição militar nas escolas públicas, principalmente na verificação de que não há legislação que preveja ou permita a gestão de escolas pela Polícia Militar (SILVEIRA, 2016, p. 156).

Em Caetano e Viegas (2016), também há o apontamento de uma possível exclusão social por parte das escolas militarizadas, a partir da análise dos questionários sociais aplicados no ENEM 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP). Nesse contexto, infere-se a exclusão de alunos mais pobres, devido à mudança no perfil econômico dos alunos dos colégios públicos militarizados. Segundo os autores, em um ano, aumentam em mais de 100%, o “índice de alunos oriundos de famílias que ganham entre 05 e 07 salários mínimos” (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 68).

Lilian Schwarcz (2019) alega que perguntar é uma forma de resistir. Diante disso, fazemos um questionamento: Que espécie de educação visa a exclusão dos menos favorecidos? A mesma autora declara também que “naturalizar as desigualdades é algo característico de governos autoritários que, não raro, lançam mão de narrativas edulcoradas como forma de promoção do Estado e de manutenção do poder. Mas é também fórmula aplicada, com relativo sucesso, entre nós brasileiros” (SCHWARCZ, 2019, p. 12). Já vimos que a educação militarizada não atende aos princípios de gestão escolar democrática, o que não deixa de ser então um protótipo de governo autoritário, governo este que parece praticar a segregação.

Enfim, voltando às justificativas que defendem a educação militarizada, para além dos argumentos que visam à redução da violência, há os que alegam que o regime traz melhorias no ensino e na estrutura da escola. Para tal argumento, Caetano e Viegas (2016) apresentam o contra-argumento de que, se há alguma melhora, ela estaria mais atrelada à ampliação e valorização do quadro de funcionários do que à militarização do ensino em si.

Parece-nos então que, atualmente, a militarização vem representando uma medida de solução aos gargalos da educação. Algo parecido com o fato de que parte da população, nos momentos de crises políticas, cai no sonho da “concordia” da volta ao regime militar, “como se esse período tivesse sido encantado e carregasse consigo a solução mágica para nossos problemas mais estruturais” (SCHWARCZ, 2019, p. 18).

Schwarcz (2019), assim como Chauí (seção 3.4), traz uma análise retomada da história brasileira, a partir da qual podemos entender o porquê de tanta violência e autoritarismo ainda operar no Brasil. Deveras, temos pouco mais de 500 anos de história, dos quais, 300 deles foram carregados de vivências do sistema escravocrata, em que se admitia a posse de uma pessoa por outra e a conseqüente prática de inúmeras formas de violência.

Diante disso, a autora indaga como é possível definir o Brasil como um território pacífico (SCHWARCZ, 2019). Ela analisa que, ao longo de toda a trajetória da história brasileira, “temos praticado uma cidadania incompleta e falha, marcada por políticas de mandonismo, muito patrimonialismo, várias formas de racismo, sexismo, discriminação e violência” (SCHWARCZ, 2019, p. 18). Por isso, “o patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história progressa e que encontram grande ressonância na atualidade” (SCHWARCZ, 2019, p. 20).



Assim, reiteramos o disposto no item 3.4 deste estudo, no qual Chauí (2001) argumenta que a sociedade brasileira é autoritária, portanto, repressora e marcada pela estrutura hierárquica do espaço social, fundada no mando e na obediência, muitas vezes, vistos de forma natural, o que acaba permitindo a naturalização de formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas, não são percebidas como tal.

Por fim, na análise da dinâmica das escolas militarizadas, recorreremos ainda a afirmação de Chauí (2001) de que, no Brasil, foram difundidas nas escolas ideias de educação moral e cívica, perpassadas pelo positivismo, em que “o Estado é o cérebro da nação que, regulando e controlando os movimentos e funções de cada órgão, não permite que um se sobreponha a outros” (CHAUÍ, 2001, p. 45).

Enfim, nossa preocupação com relação à retomada das práticas militares no campo educacional incide nos perigos advindos dos excessos, em especial, os excessos de coerção. Isso, com base no que estudamos em Voltolini (2011), acerca do peso de uma educação excessivamente repressora, bem como dos impactos que ela pode gerar no que se refere ao aumento do adoecimento neurótico da população.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fica por fim, é a impressionante discrepância entre as formas e posturas analisadas nesses dois últimos capítulos. Enquanto a educação libertadora de Neill e a educação emancipatória de Korczak visam à autonomia do educando e a valorização deste enquanto sujeito, a educação militarizada preza pela obediência e pela disciplina, a fim de que o educando se forme aos moldes esperados pelos padrões sociais. A hierarquia militarista se destoa de forma inexaurível ao movimento “de igual para igual”, levantado e defendido pela educação libertadora. Não precisamos elencar aqui as discrepâncias e oposições entre essas duas posturas distintas, nem tampouco esgotar esta análise, uma vez que as divergências se fazem nítidas. Esperamos, desse modo, ter transmitido ao leitor as possíveis consequências de cada postura educativa para a formação humana, bem como para a constituição do psiquismo e da subjetividade.

Diante de tudo isso, reverbera em nós a defesa de que na condução da educação e, talvez da vida, é importante não cometer excessos. Face às análises de diferentes referenciais teóricos, diferentes posturas práticas, haure a conclusão de que uma educação liberal demais pode conduzir à perversão, por outro lado, uma educação repressora demais pode conduzir à neurose, podendo então a educação se situar na busca pelo enlace dos dois polos. Ocorre que o limiar entre essas posturas, por muitas vezes, se apresenta como tênue e, conseqüentemente, difícil de visualizar. Consiste em tarefa difícil o fato de entender o que se pode alcançar no exercício das interdições, bem como o que se pode alcançar no exercício da liberdade.

Resta então o compromisso dos educadores, uma vez munidos das teorias deste trabalho, de estarem constantemente se auto monitorando, no intuito de se guiarem pela busca da justa medida. Entendemos, é claro, que essa justa medida, por sua vez, nem sempre se faz nítida. Ressoa neste cenário, a difícil função da educação em proporcionar ao aprendiz, além da busca pelo conhecimento formal, uma mínima construção da visão de mundo, bem como do enfrentamento a este. Isso tudo na tentativa de funcionar como uma profilaxia de função preventiva contra as neuroses e as perversões.

Quanto ao conhecimento formal, concluímos pela importância do estímulo à curiosidade, à investigação e o incentivo a atitudes que visem a busca e a construção do conhecimento, com vistas a formar pesquisadores e pensadores com senso crítico de análise. Pactuamos aqui, por fim, a função contínua do educador no que tange ao exercício da ética.

Você, leitor e educador (direto ou indireto), já não poderá mais sair dessa imersão da mesma forma como entrou. Agora você carrega consigo a responsabilidade de cuidar

adequadamente de suas conduções, por saber o peso que elas podem ecoar nas vidas que passam por suas mãos. Cabe, então, não se deixar vencer pelo cansaço ou pelo egoísmo, ou tampouco pelo narcisismo que a posição ocupada pode lhe conferir. Assim, é preciso refletir e dar sentido a suas ações.

Nesse sentido, vale utilizar-se da práxis, com a práxis, na práxis e para a práxis. A práxis representa uma compreensão que implica em uma prática, e uma prática que depende de conhecimentos, comprometida com a transformação. Acerca dessa temática, alguns autores referem-se a ênfase renovada na ação humana, a coerência entre o pensar e o fazer (MCLAREN, 2009), uma determinação da existência como elaboração da realidade (KOSIK *apud* FRANCO, 2008). É uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que concretiza. É ativa, dá movimento à realidade, transformando-a, e é por ela transformada. É prática não mecânica, mas sim, pensada e refletida, não devendo ser usada como manipulação. Nem a teoria nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra, é regida por fins pré-fixados, predeterminados (CARR *apud* FRANCO, 2008).

Para Franco (2008), a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcende-las e reorganizá-las. A práxis educativa caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Além da escola, pode se fazer presente na família, no trabalho, nas comunicações sociais, ou onde houver a intencionalidade de se concretizar, sendo permeada por um processo reflexivo de fins e meios. A práxis é sempre dialética, já a prática, nem sempre o é. A prática transformou-se em aplicação de modos de fazer, com base em uma análise crítica de seus fundamentos e de seus resultados, para assim fazê-lo novo, e suporte para outros novos (FRANCO, 2008).

Por fim, tratando-se de educação e, mais uma vez, de vida, ressalta-se a necessidade de amor ao que se faz. Que nenhum educador, seja ele do âmbito da família, da escola ou da sociedade, esteja nesta posição sem desejar estar. É certo, para a Psicanálise, a importância e o significado do desejo no fazer humano.

Sabemos que a educação não é neutra. Assim, à luz das teorias aqui apresentadas, esperamos que, cada vez mais, o educador possa se enveredar na utilização da educação para prover meios de alcançar transformações sociais positivas. Que o douto educador, quando colocado na posição de suposto saber não tire proveito de tal situação.

Vimos que a educação é uma arma poderosa, sendo assim, esperamos que ela sempre seja utilizada para elevar o ser humano e a sociedade. Sirvam-se da educação para proporcionar ao mundo evoluções intelectuais, culturais, tecnológicas, sociais e políticas, em detrimento à

opressão, à manipulação e à alienação.

É assim que defendemos uma reforma na educação, por meio da resignificação e, conseqüente, pela transformação social. Reforma esta que tentou influenciar o educador pelo ensino da Psicanálise, visando que ele busque para seu educando o razoável equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos clin.** São Paulo, v. 3, n. 4, 1998. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571281998000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571281998000100015&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 04 ago. 2019.
- AMARAL, M. G. T. Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade: um texto perdido em suas sucessivas edições? In: **Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 2, 1995.
- ARENDDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.
- ARAGAO, R. O. Psicanálise e educação: conflito ou conciliação? In: BUCHER, R.; ALMEIDA, S.F.C. (Org). **Psicologia e Psicanálise: desafios**. Brasília: Editora da UNB, 1994.
- BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: Laços Refeitos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- BBC. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41585689>>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAETANO, I.; VIEGAS, V. **O Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.
- ABRÃO, A. M.; CASTANHO, T. **Lutar pelo que é Meu**. Intérprete: Charlie Brown Jr. In: Imunidade Musical. Rio de Janeiro: EMI Music, 2005. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/64920/>> Acesso em: 01 dez. 2019.
- CHAUÍ, M. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CONEXÃO, Jornal. Disponível em: <<https://jornalconexao.com.br/2018/04/04/35-dos-brasileiros-veem-o-sexo-antes-do-casamento-como-algo-inaceitavel/>> Acesso em: 27 out. 2020.
- DCM. 2020. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/2damares-assume-que-quer-transformar-virgindade-dos-jovens-em-politica-publica/>> Acesso em: 27 out. 2020.
- FERREIRA, M. S. Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. In: Rev. **Polis e Psique**; 6(1): 51-64. Niterói: 2016.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD. **Tres ensayos sobre la teoria sexual**. Barcelona: Fontana, 2011. Texto original 1905.

\_\_\_\_\_. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Gradiva de Jensen e outros trabalhos**. (vol IX das Obras Completas). Rio de Janeiro: Imago, 2006. Texto original 1908.

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias à psicanálise**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Texto original 1909.

\_\_\_\_\_. **Cinco lições de psicanálise**. (vol XI das Obras Completas), Rio de Janeiro: Imago, 1996. Texto original de 1910.

\_\_\_\_\_. Sobre a psicologia escolar. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13. Texto original de 1914.

\_\_\_\_\_. Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 341-6. v. 19. Texto original de 1925.

\_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Texto original de 1927.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. (Volume XVIII das Obras Completas). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Texto original de 1930.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas** Tradução Salma Tannus Muchail, São Paulo: Martins Fontes, 2000 [texto original de 1975].

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Lisboa: Almedina, 2013.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In PATTO, M. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. Teoria Crítica e prática educacional. In: GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. São Paulo, Editora Vozes: 1983.

GRANIER, J. **Nietzsche**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

HANNS, L. A. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

KUPFER, M. C.; GAVIOLI, C. Médicos, educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte e KUPFER, Maria Cristina. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. Lisboa: Moraes, 1979.

LOS HERMANOS. **O Vento**. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2005. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/los-hermanos/173255/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MCLAREN, P. A pedagogia crítica e o pensamento marxista. In: SILVIA, Maria Vieira e CORBALAN, Maria Alejandra (Org.). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1970.

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. In: **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez. 2018.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5. São Paulo: USP, 1997.

PERES, L. M. V. Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. In: **Revista de Educação**, Porto Alegre: PUC, 2011. v. 34, n.2, p.173-179, maio/ago.

PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades. In: **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, v. 15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 06 jul. 2020.

REICH, W. Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas. In SCHMIDT, V.; REICH, W. (Orgs.) **Elementos para uma pedagogia antiautoritária**. Porto: Escorpião, 1975.

RODRIGUES, A. M. P. Psicanálise e sexualidade: tributo ao centenário de "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" 1905-2005. In: **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082006000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 ago. 2019.

RODRIGUES, L. M. de B. **Análise da Lei Menino Bernardo**. 2015. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/42982/analise-da-lei-menino-bernardo-lei-n-13-010-2014>> Acesso em: 06 abr. 2020.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

SANTOS, L. C.; SAMPAIO, W. M. Considerações sobre a civilização ocidental contemporânea em Nietzsche e Freud. In: **Fractal, Revista de Psicologia. Niterói: [online]** 2012, vol. 24, n.1, p. 59-80. ISSN 1984-0292 (SciELO).

SAVAGE, J. **A criação da juventude**: como o conceito de teenage revolucionou o século XX Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCARAMAL, R. A. **Psicoterapia breve de orientação psicanalítica**. 2011-2012. Monografia (especialização em Psicologia Clínica Psicanalítica) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011-2012.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVEIRA, T. G. Escolas militarizadas: a educação na linha de fogo. In: **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 13, 2016. ISSN 1980-3532 2016.

SOUZA, P. C. Prefácio. In: KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. In: **Tellus**, ano 7, n° 13, Campo Grande/MS, out. 2007.

TEZZARI, M. L. **Dispositivos Pedagógicos em Janusz Korczak: Aprendizagem e Construção da Autonomia em uma Perspectiva Pedagógica**. In: IX ANPED Sul, Caxias Do Sul: UCS, 2012.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZAVARONI, D. de M. L. *et al.* A constituição do infantil na obra de Freud. In: **Estudos de Psicologia. Brasília: UNB**, 2007, 12(1), 65-70.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliena%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 25 ago. 2020.